DOCUMENT RESUME

ED 401 999 PS 023 978

AUTHOR	Hajdu-Vaughn, Susan, Ed.
TITLE	Interaction, 1995-1996.
INSTITUTION	Canadian Child Care Federation, Ottawa (Ontario).
REPORT NO	ISSN-0835-5819
PUB DATE	96
NOTE	352p.; For 1994-95 issues, see PS 023 549.
AVAILABLE FROM	CCCF, 120 Holland Avenue, Suite 306, Ottawa, Ontario K1Y 0X6, Canada; telephone: 613-729-5289; fax: 613-729-3159.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022) -- Viewpoints (Opinion/Position Papers, Essays, etc.) (120) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE	English; French
JOURNAL CIT	Interaction; v9 n1-4 Spr 1995-Win 1996
EDRS PRICE	MF01/PC15 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Caregiver Child Relationship; *Caregivers; Childhood Needs; Childrens Rights; *Day Care; *Early Childhood Education; Foreign Countries; Infants; Library Development; Marketing; Preschool Children; Regular and Special Education Relationship; *School Administration; Story Telling; Stress Management; Teacher Supervision; Toddlers; Wages
IDENTIFIERS	Anti Bias Practices; Canada; Caregiver Training; Italy; Professionalization of Teaching

ABSTRACT

These four quarterly journal issues, in both English and French language editions, explore issues related to child care practice and professional concerns. The Spring issue presents discussions on inclusion and successful integration; deals with topics such as effective management of day care facilities and safety issues; and provides ideas for creating library centers and encouraging literacy development in young children. The Summer issue covers topics such as: leadership, antidotes to stress, "kidstress," the struggle for worthy wages, self-evaluation for center directors, program ideas, standards of practice and quality child care, professionalism, accreditation, and team building in the child care workplace. The Fall issue provides information on such topics as: challenges for an effective child care system related to economic and social insecurity, children, and today's families; child care in Italy, storytelling, sharing ideas about toilet learning, awards for excellence in child care, love for music, talking out stress, and putting children first. The winter issue presents articles on: marketing ideas for child care administrators; anti-bias early childhood education, increasing children's safety on farms; and rural child care in general. Each of the issues includes children's book reviews and a research update. (AA)

****
*   Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made   *
*   from the original document.   *
****

ED 401 999

PUBLICA

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)
☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

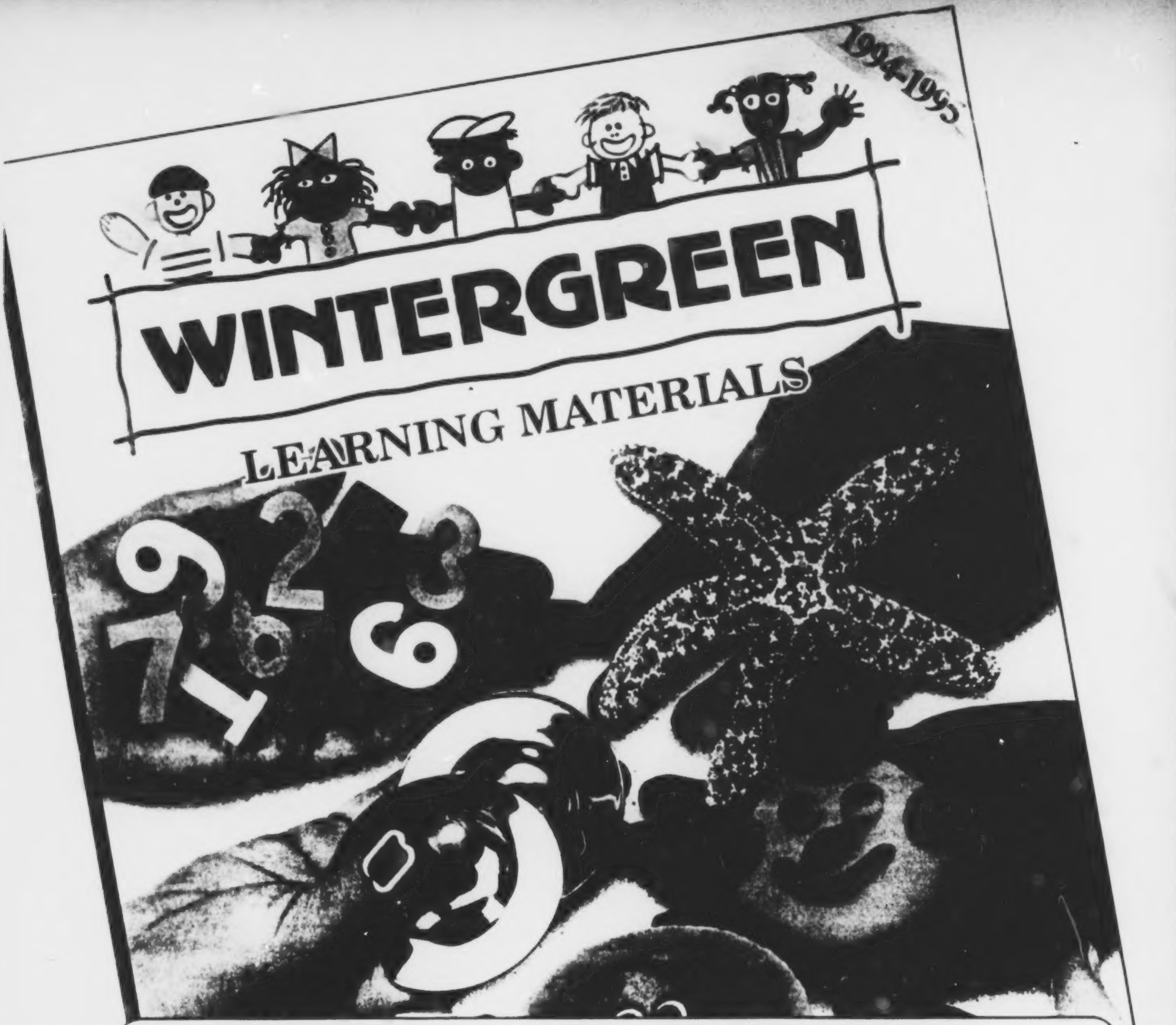
[illegible] and [illegible] Children

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Anne
Maxwell
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)."

PS 023079

[illegible]

BEST COPY AVAILABLE



It's The Best There Is

The WINTERGREEN Learning Materials Catalogue has everything you need. 180 pages of terrific products and innovative ideas that have excited teachers and caregivers in thousands of schools and daycare centres across Canada.

Don't miss our "Anti-Bias" materials on page 172 and 173; or our "Theme Based Resource Chests" starting on page 126.

WINTERGREEN offers you highly trained, friendly telephone people to help you with your order, the highest quality products available and an UNBELIEVABLE GUARANTEE on every purchase. Plus we'll guarantee to match prices of comparable products from any competitor's catalogue.

WINTERGREEN 14 Connie Cres. #10, Concord, Ont L4K 2W8
FAX Free 1-800-567-8054, Toronto Area 905-669-2481, Telephone Free 1-800-268-1268, Toronto area 905-669-2815

Interaction

VOLUME 9 NUMBER 1 SPRING 1995

PUBLISHED BY THE
CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

Editor	Susan Haidu-Vaughn
Advertising	Mary Ahearn
Design	John Atkinson
Translation	Sodes
Printing	M.O.M. Printing

CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

BOARD OF DIRECTORS
Executive Council

President	Cathy McCormack
Vice-President	Gail Szautner
Secretary Treasurer	Milton Sussman
Past-President	Joanne Morris

Directors

British Columbia	Linda McDonell
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Tess Ayles
Quebec	Daniel Berthiaume
New Brunswick	Lynda Homer
Nova Scotia	JoAnne Hurst
P.E.I.	Cynthia Rice
Newfoundland	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
Northwest Territories	Gillian Moir

STAFF

Dianne Bascombe	Executive Director
Anne Maxwell	Director of Information Services
Danielle Belair	Administrative Coordinator
Mary Ahearn	Public Relations Coordinator
Cathy Ryerse	Writer/Editor Focus
Susan Hajdu-Vaughn	Editor Interation
Jennifer Murphy-Hupe	Information Officer
Gaetane Huot	Membership Officer
Lyne Fiansberry	Administrative Assistant
Lynne LaRocque	Clerk/Receptionist

The overall mission of the Canadian Child Care Federation is to improve the quality of child care services for Canadian families.

THE FEDERATION'S GOALS INCLUDE:

providing information to and facilitating "networking" among a broad range of target groups. Our services and programs are targeted to direct service providers, child care organizations, educational institutions, government policy makers and public opinion leaders.

◆

supporting initiatives that increase the skill, expertise and awareness of the target groups in their respective roles in support of improved quality of child care services. This focus on education is built into many of its initiatives and actions.

◆

increasing its focus on policy and research, influencing the child care policy framework and supporting research to improve the quality of child care services.

◆

CCCF/FCSGE receives funding from
Human Resources Development Canada

GST Registration No. – R 106844335

CONTENTS

OPINIONS

Behind the Scenes 2

Letters 2

Inside the Federation: Recommendations from the CCCF's brief to the Standing Committee on Human Resources Development 3

Partnerships for Inclusion 4
by Gail Szautner

Attitude: The Essential Ingredient for Successful Integration 5
by Christine DeGennaro

Children's Book Reviews 6
by Elizabeth Thornley

PRACTICE

Effective Management: The Wheels on the Bus: Planning Successful Field Trips 7
by Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky

Ask Your Health Professional: Spring! A Great Time to Review Safety Principles 11
by Deborah Kernested

Program Ideas: Welcome to Our Library! Creating a Literacy-Based Play Centre for Preschoolers 13
by Helen Lerach

FOCUS

Making Literacy Part of Every Day in Child Care 15
by Elaine Weitzman

Literacy Development in Young Children 21
by Diana Masny

Goodbye ABC — Hello Literacy! 25
by June Meyer

Enhancing Language Skills in Four- and Five-Year-Olds 28
by Patricia Chorney Rubin and Lynn Wilson

Tell Me a Story (Then Tell It Again): Supporting Literacy for Preschool Children from Bilingual Families 32
by Merylie Wade Houston

NEWS

Research Update: Mother Goose Helps Children Learn to Read: Phonological Awareness and Early Reading Acquisition 36
by Elaine B. Frankel

Research Update: Pay Equity in Child Care Centres 38
by Nicole de Sève and Denise Dextraze

Across Canada 42

Calendar 43

Resources 44

Cover photo was taken by Philip Vaughn at the Algonquin College Early Learning Centre in Nepean, Ontario.

INTERACTION is published quarterly for distribution to Federation members. All advertising is subject to editorial approval. The Canadian Child Care Federation assumes no responsibility for any statement or representation of fact or opinion appearing in any advertisement in ***INTERACTION***, nor does acceptance of advertising imply endorsement of any product or services by the Federation. Advertising Rates are available on request. Circulation: 2,500. Opinions expressed in this publication are those of the contributor and do not necessarily reflect the views of the Federation. Except for copyright material, contents of this publication may be copied with full credit given to the Canadian Child Care Federation. If contents are incorporated into another publication, please forward copy of same. Letters to the editor should be addressed to: *Editor, **INTERACTION**, Canadian Child Care Federation, 306—120 Holland Avenue, Ottawa, Ontario K1Y 0X6, (613) 729-5289, FAX (613) 729-3159.*

BEST COPY AVAILABLE

Behind the Scenes

The spring issue of *Interaction* focuses on the critical role that child care providers play in facilitating the early development of literacy. A number of common themes emerge from the articles in this issue: the importance of providing a developmentally appropriate, print-rich environment; creating play centres that reflect real-life literacy situations; supporting literacy for preschool children from bilingual families; and encouraging children as they naturally and spontaneously engage in literacy activities. Articles also include suggestions for enhancing the language skills of four- and five-year-olds, a review of current research that shows early knowledge of nursery rhymes can help children learn to read, and ways to make literacy part of every day in child care.

In addition to our regular features, this issue provides an overview of some of the submissions made to the Standing Committee on Human Resources Development. Don't miss this special feature in the Across Canada section of *Interaction*. We hope that this helps keep you up-to-date on current child care policy discussions. ◆

Susan Vaughn, Editor

Letters

I read with interest the article on Howard Clifford (*Interaction*, winter 1995). I had often wondered how he had made out. I met him just before he started on his adventure and hadn't heard anything since.

I did find your magazine very interesting and it alone was the encouragement I needed to join your organization. Until then, I hadn't seen or heard anything about it. I will certainly encourage others to join as I think a Canada-wide link is very important. No one needs to be alone.

— Jean Gross, Senior Supervisor
Infant Toddler Program
University College of the Fraser Valley
Student Teaching Child Care Center
Abbotsford, British Columbia

The *National Guidelines for Training in Early Childhood Care and Education, Draft Document, May 1994*, has been valuable in our alignment of the Kelsey and Woodland ECD programs for the Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology (SIAST).

We adopted the shared beliefs outlined and recognized the two key themes: program content and learning environment. We found the guidelines to be extremely helpful when considering areas of focus.

We will be including a course of self-awareness and an increase in attention to communication skills. Concepts such as an interdisciplinary approach to child development and respect for diversity will be important in our curriculum development.

Thanks to you and the CCCF committee for your important work.

— Helen Sarich, Coordinator
Early Childhood Development Project, SIAST
Prince Albert, Saskatchewan

Research in child development is ongoing. Learning about children, family and community is a life-long commitment for professionals involved in early childhood care and education. It is with this perspective of responsibility for training, guiding and providing mentorship for students of early childhood education that we enthusiastically embrace the national guidelines that you have drafted. The guidelines are clearly grounded in a healthy, responsive shared beliefs foundation.

The two themes of program content and learning environment are appropriately described. The descriptions emphasize the link between theory and practice. The document responds to the needs of families, children, students and professionals.

Contemporary ECCE programs must actively celebrate the value of diversity in individual children and family structures. This document reflects an appreciation for unique learning styles, strengths and abilities of children, teachers and college students.

It is clear to us that a vision of quality training and implementation needs to occur at various levels. This vision is clearly focused when student administrations, governments, policy makers and advisory groups share responsibility and commitment to the optimal learning opportunities.

This document encompasses the beliefs and the vision that should drive all training programs for early childhood educators. It will be the challenge of individual jurisdictions to transform the beliefs and vision into standards that reflect these national guidelines.

You have provided a rich, thoughtful, responsive framework which provides clear direction to programs. It inspires professional integrity and collaborative responsibility.

— Margaret Glendon, E.C.E., C.
Preschool Teacher, University Preschool
The University of Western Ontario

— Mary Lou B. Vernon, M.Ed., Ed.D.
Director, University Preschool
The University of Western Ontario

We were very pleased to read the article "Mr. Day Care Reaches Mile '0'" in the last issue of *Interaction*. This was truly a wonderful accomplishment! As chairperson of the Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador (AECENL), I would like to bring readers' attention to the fact that the celebration in St. John's was the collective effort of the early childhood community. It included our association (AECENL), the Provincial Association of Childcare Administrators Ltd. (PACAL), several day care centres, the Department of Social Services, parents and children. The festivities included music, clowns and a parade led by the VOCM radio cruiser and the Royal Newfoundland Constabulary. This celebration was one we all agreed should become an annual event!

— Corienne Murphy
Chairperson, AECENL

Inside the Federation

Recommendations from the CCCF's Brief to the Standing Committee on Human Resources Development

Cathy McCormack, president of the CCCF, Milton Sussman, secretary-treasurer, and Dianne Bascombe, executive director, made a presentation to the Standing Committee on Human Resources Development on October 31, 1994. A brief was submitted on December 9, 1994. The CCCF's brief was developed under the direction of the board of directors. Four documents that informed the brief throughout — *The National Statement on Quality Child Care, Issues in Post-Secondary Education for Quality Early Childhood Care and Education, National Child Care Policy Statement* and *Proceedings from the National Forum on Guiding Principles for Quality Child Care in Canada* — were the result of extensive consultation. A working committee, chaired by executive member Joanne Morris, drafted the document. Members of the working committee were: Dianne Bascombe, Karen Chandler, Gillian Doherty, Sylvia Fanjoy, Sandra Griffin, Clarence Lochhead, Christine McLean, Sina Romsa, Diana Smith and Maria de Wit. The following is an excerpt from the CCCF's brief:

"Investing in child care for all of Canada's children is fiscally and socially responsible; and assuring quality in child care is a shared responsibility and an immediate priority.

Over the next three years, the CCCF recommends that the federal government proceed on the development of a national child care strategy as follows:

- *Consolidate existing federal child care funding and direct it to the regulated child care sector. This funding (the child care expense tax deduction, child care allowances in federal training programs and Canada Assistance Plan expenditures) totalled over $700 million in 1993.*

"Investing in child care for all of Canada's children is fiscally and socially responsible; and assuring quality in child care is a shared responsibility and an immediate priority."

- *Invest new funding, including the $720 million presented in Creating Opportunity, to support the recommendations below.*
- *Develop national guidelines for service delivery that describe acceptable levels of quality to meet the developmental needs of children. This would be done in collaboration with provincial/territorial/aboriginal governments and the child care community.*
- *"Tie" federal funding to provincial/territorial governments' adherence to these guidelines in accordance to each government's implementation plan and ability to pay.*
- *Recognize that priority setting, planning and implementation must be undertaken at the community level, within a coordinated framework.*
- *Develop national voluntary guidelines for monitoring and enforcement, in collaboration with its partners.*
- *Fund the child care infrastructure to encourage the best practice for care*

providers through continuing education, information and resource sharing, certification, and evaluation initiatives such as accreditation.

- *Support the child care infrastructure to further develop national voluntary training guidelines for ECCE curriculum, including family/centre based and speciality practice.*
- *Fund child care organizations to conduct research and development in the field of early childhood care and education.*
- *Fund public education initiatives that will assist parents and communities in assessing quality.*
- *In collaboration with aboriginal communities, develop, fund and implement a national aboriginal child care strategy that is linked to the broader child care strategy."*

The working committee met in October to identify key issues and messages to be reflected in the brief. Twenty-five "key informants" representing all provinces and territories were selected for one-hour telephone interviews to inform the brief's themes and issues. In addition, 14 other key informants completed detailed questionnaires. Responses were analyzed for consensus and concerns. Representatives of the following affiliate child care organizations then met with the CCCF Executive to confer on the policy directions and recommendations: Early Childhood Educators of British Columbia, Early Childhood Professional Association of Alberta, The Saskatchewan Child Care Association, The Manitoba Child Care Association, Association of Early Childhood Educators (Ontario), Home Child Care Association of Ontario, Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador, Early Childhood Development Association of P.E.I., Early Childhood Coalition Petite Enfance (New Brunswick), Yukon Child Care Association, Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia. ◆

The brief is available upon request from the Canadian Child Care Federation at 306-120 Holland Avenue, Ottawa, Ontario, K1Y 0X6.

Partnerships for Inclusion

by Gail Szautner

How can we effectively implement inclusive programs for children with special needs in child care centres? This a question that many centres struggle to answer, given the reality of limited funding for preschool children who have special needs. This article will examine a program currently in place at Children's Choice Child Care Cooperative in Prince Albert, Saskatchewan.

The most important component of a successful inclusive program is having the appropriate staffing levels to deliver the program. Regular classroom staff are busy planning for typically developing children who come with their own range of individual needs. It is unrealistic to expect them to develop programs for children who require extra assistance.

The dilemma then becomes how to afford the extra staff needed to plan and implement special programs. Because we believe that every child should be able to experience early care and education that meets their developmental needs, we explored the possibility of cost-shared funding so that we could include all children in our program, regardless of ability. Children's Choice has been able to accomplish this goal by entering into the following cost-sharing arrangement between Saskatchewan Social Services and various school divisions.

Currently in Saskatchewan, the Child Day Care Division of the Department of Social Services provides a special needs grant of $200 per month, per child, regardless of the special need. However, this amount does not come close to covering the additional staff required for most children who need this program. Fortunately, the *Education Act* in Saskatchewan requires school divisions (such as the public, separate and rural boards of education) to provide financial assistance for "identified children" who are at least

GAIL SZAUTNER

BEST COPY AVAILABLE

three years of age. Identified children include those diagnosed with cerebral palsy, Down's syndrome, autism and fetal alcohol syndrome, as well as other syndromes, cognitive delays and physical handicaps. By combining these two sources of funding, we have been able to afford the extra staff required to carry out successful programs for many children who would not otherwise experience early intervention.

It is essential that special needs programming be carried out during regular activities, not separate from them. Ongoing communication between all staff members ensures that this happens.

The rewards of this program have been many. Watching the children grow and develop to their potential affirms our belief that this approach works. Our children with special needs have many role models (such as adults and typical children) to guide their progress through interactions that may not otherwise be available to them. The children who are not in the program develop an understanding of differences and demonstrate an ability to be helpful and caring. Staff are motivated by the children's progress.

If you truly believe that a child is a child, is a child — then I encourage you to explore the opportunities that may be available in your region to successfully implement programs for ALL children. ◆

Gail Szammer is vice-president of the Canadian Child Care Federation and director of Children's Choice Child Care Cooperative in Prince Albert, Saskatchewan. She will be giving a workshop about inclusive child care at the CCCF's national conference "Caring for a Living" in Calgary, Alberta in May 1995.

Attitude: The Essential Ingredient for Successful Integration

by Christine DeGennaro

Is there a secret to successful integration? There are many manuals available that offer a guide or an approach to this subject. However, what we offer at the Macaulay Child Development Centre in Toronto is an *attitude* — that elusive element that cannot be found in a manual. At Macaulay, we strive to integrate a broad range of children into all of our child care programs: our child care centre, home child care program and drop-in program. As well, we provide consultation to other centres to assist them in integrating children with special needs into their programs.

How do you create an environment that values inclusion? From the mission statement of our agency to the front line staff, an attitude of acceptance is ingrained into the culture of the centre. Staff are trained, not only with a baseline of educational qualifications, but with ongoing professional development and training. The staff are hired by a supervisor who, through modelling and guidance, sets the tone for positive interaction and peer support. Simply stated, staff have to *want* to work in this environment and they have to feel valued for the important work they do. They must be assured that their opinions will be heard and considered. There must also be resources available to offer support, strategies or simply short-term relief to staff.

In my role as child development consultant at Macaulay, I have observed the positive results of our integration process for the past five years. What I have observed is an extraordinary openness and willingness to include all children. This inclusion is a process; a very time-consuming process that begins with the realization that each child is someone's special child. For the majority of parents, everything they do in their lives directly relates to this child. Their child is a deeply personal extension of themselves; therefore, everything we do or say has a profound personal effect.

Parents want to tell us about their child. Given the opportunity, they will speak openly and freely if we show a genuine interest and willingness to listen. Effective listening is crucial. It may take several sessions before parents feel comfortable enough to share their most intimate feelings: those for their children. Each parent has a story that must be told, must be listened to and must be understood. It may be a story of poverty, a difficult birth, an abusive relationship, or flight from a war-torn country. All that the parent has lived and endured has also become a part of his/her child; relationships are affected. If we rush the process, the parent's need to trust is jeopardized and the placement will likely fail.

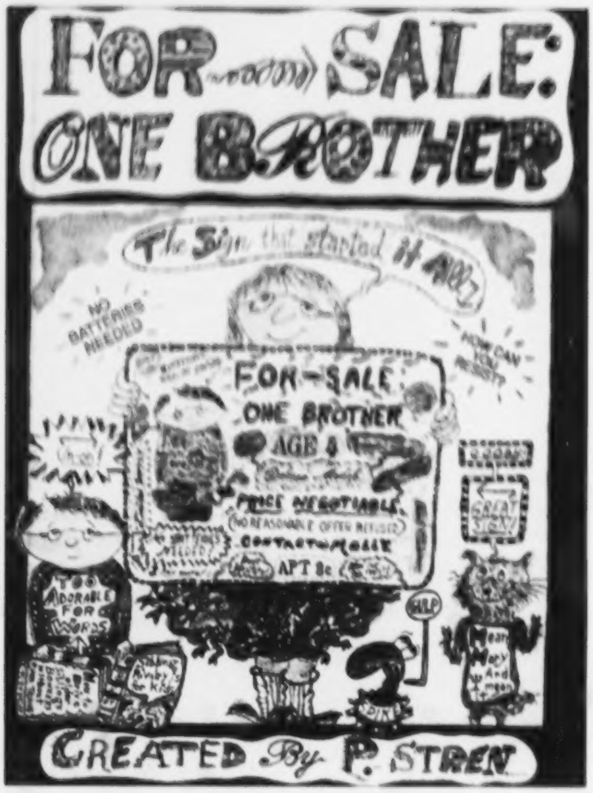
What do we need to know about the child? We need to find out how the child learns. We begin with the parent. Together we develop a plan. The parent does his/her work and we begin ours. What do we need to do to allow this child to learn? Maybe we need to change the set-up of the room slightly, alter a routine or get some additional equipment. These things are usually not too difficult. Perhaps this child would do better in a home child care arrangement. There we can usually offer more flexible hours, more time with a consistent adult or fewer children in the home. Some children are overwhelmed by a child care centre. They simply cannot cope with routines and large numbers of children. They need a more relaxed, calming approach where a provider works with perhaps four children, some younger and some older, in a family environment. These are but a sample of the issues we address before any child begins care. When a child needs a little extra, it becomes crucial to take the time.

Is there a secret to successful integration? Not really. We ask ourselves this question: Do we want this placement to work? If the answer is yes, then we do the work, we take the time, we make the effort. Integration is a learning process in itself. The parents teach the staff, the child teaches the staff and we adapt. ◆

Christine DeGennaro is a child development consultant with the Macaulay Child Development Centre, a child care agency in Metropolitan Toronto currently servicing approximately 350 children. Macaulay offers three programs: a child care centre licensed for 82 children, a home child care program currently serving 240 children, and a drop-in program that serves about 15 parents. Approximately 40 per cent of the children have specialized needs.

BEST COPY AVAILABLE

Children's Book Reviews


FOR SALE: ONE BROTHER
The Sign that started it all
NO BATTERIES NEEDED
HOW CAN YOU RESIST?
FOR-SALE ONE BROTHER AGE 4
PRICE NEGOTIABLE
NO REASONABLE OFFER REFUSED
CONTACT MOLLY APT 8c
TOO ADORABLE FOR WORDS
GREAT STORY
HELP
CREATED By P. STREN

For Sale: One Brother

Written and Illustrated by Patti Stren
North Winds Press, 1993

Molly believes her life would be better if she didn't have to take ballet lessons or eat liver or peas or brussel sprouts. And she *knows* her life would be better if she were an only child. One day, after seeing a sign in the laundry room advertising a chest of drawers for sale, Molly gets an idea. She posts her own ad — "FOR SALE: ONE BROTHER. AGE 4. NO REASONABLE OFFER REFUSED." To her surprise, Molly does receive a couple of inquiries. However, her plan is thwarted when her mother discovers the ad. Molly's punishment is that she must spend every spare moment for an entire week with her brother David *and* his pet worm Spike. As the week progresses, Molly dreams of various ways to make David disappear. When David actually does disappear, Molly finally discovers that she really does appreciate him.

Patti Stren injects humour and energy into the age-old theme of sibling rivalry. Her vibrant illustrations, many created with rubber stamps, will delight young readers. The book is also full of humorous asides and cartoon-style speech bubbles. Children will find much to pour over and laugh about in this latest work from the author of such favourites as *Hug Me* and *Mountain Rose*.

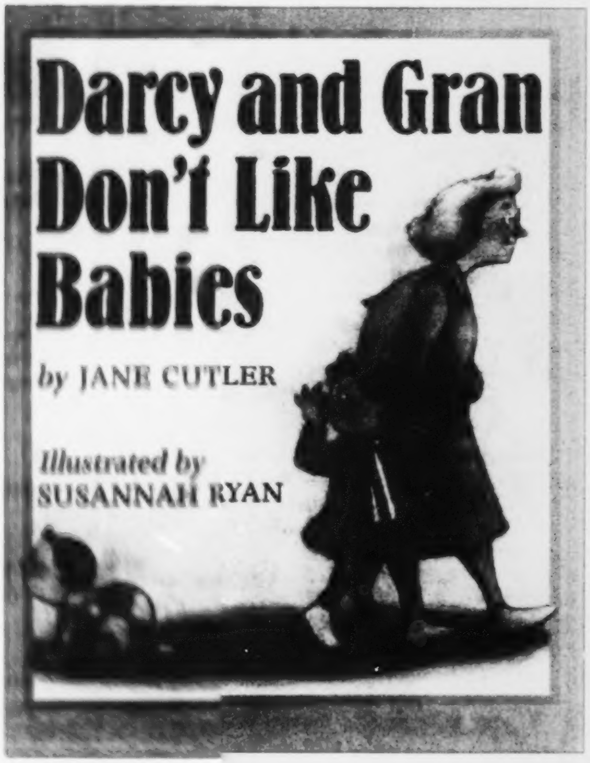
Darcy and Gran Don't Like Babies

Written by Jane Cutler, Illustrated by Susannah Ryan
Scholastic, 1993

"Darcy didn't like the baby. She didn't like his smell and she didn't like his looks," begins the book *Darcy and Gran Don't Like Babies*. Darcy's reaction to her new brother is not unusual, judging by the vast numbers of picture books devoted to new babies. However, in Jane Cutler's story, Darcy finds an ally in her grandmother (Gran) who also doesn't like babies and agrees that they get far too much attention. Gran has come to visit and she and Darcy have a fine time at the park doing all the things that babies are too little to do. Eventually, Gran helps Darcy realize that, although it's okay not to like the baby, deep down she really does care.

Cutler gives this familiar theme a humorous and realistic treatment. The text is very readable and the repetition of key phrases helps emphasize the author's positive messages. Children will discover that their feelings of jealousy are normal and can be resolved. The warm relationship between Darcy and Gran is nicely portrayed in this story and in Susannah Ryan's charcoal and water-colour illustrations. Ryan also adeptly captures Darcy's feelings — from anger and disgust to joy and love. *Darcy and Gran Don't Like Babies* will find a sympathetic audience with children and adults alike. ◆

Elizabeth Thornley is a librarian in the Children's Department of the Ottawa Public Library.


Darcy and Gran Don't Like Babies
by JANE CUTLER
Illustrated by SUSANNAH RYAN

EFFECTIVE MANAGEMENT

The Wheels on the Bus: Planning Successful Field Trips

by Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky

Why go on field trips? They break the routine that makes the children feel secure at the day care centre and they're extra work to organize. Are they worth it? Are the children actually getting something out of them or are they created just to please the parents?

A good day care field trip broadens children's horizons. It shows them a new bit of the world or a familiar bit in a new way. It makes subjects more concrete and deepens children's understanding of them — a group of four-year-olds who are learning about transportation will understand it much better if they take a train ride, for example. And, a good field trip is lots of fun!

A day care lucky enough to be situated beside a large park with a greenhouse, library, swimming pool, arena and well-equipped playground may have less impetus to venture into the outside world than an isolated rural centre or a day care surrounded by sidewalks and tall buildings. Fortunately, children in every sort of day care centre can profit from the variety of experiences that well-planned outings provide. Good field trips teach children that there's a wonderful world to explore out there and that, at least on some level, it belongs to them.

Where should your day care go on its trips? The multiplicity of possible destinations, your curriculum, the ages of your children, your financial resources and the location of your day care — all of these factors play a role in your choices.

Some destinations, like viewing department store Christmas windows, are more appropriate for family visits; others — like that perennial favorite, apple-picking — are thoroughly covered by the local primary schools. But there are plenty of excursions to enjoy with day care friends. Robbie may not care much for bugs but when Paul becomes ecstatic about them on a day care visit to the insectarium, everyone including Robbie will catch his enthusiasm.

A field trip should enrich the centre's curriculum, although occasionally something unconnected to a day care theme, like a giant Lego exhibit, will appear out of the blue. Do take the opportunity to give everyone a good time.

The destination itself will determine who should go. A journey to the pumpkin patch is fun for anyone who can carry a pumpkin; a museum exhibit of Christmas trees from around the world, which is clearly labeled "Do not touch," is better for the older children. Even 18-month-olds can enjoy the fire station if they go in a small, well-supervised group. That way the firefighters can give them some individual attention and they will be much safer if the fire bell rings and everyone has to be out of the way in two seconds flat.

A trip doesn't have to be costly to be worthwhile. For example, the teddy bear clinic at the children's hospital, the dental clinic, the post office and the fire station all willingly open their doors to day care centres without charge.

Children under five often ride for free on public transport, so if you're near a bus or metro, you'll keep your costs down and reach lots of places besides. As a bonus, the children will learn about using public transportation — a real treat in areas where children habitually travel by car. Of course, if you need to hire a school bus to go on the field trip, then your budget will restrict the number of excursions you can take.

Don't worry if there aren't many appropriate places to visit that are close to your centre. There is no point in going someplace just for the sake of going. It is possible to provide a marvelous program without leaving your own back yard.

Although the supervisor's role in organizing field trips is often unappreciated, it is crucial. If the children are going to have a good time, the excursion must be well planned. Here are some tips for making your day care's outings special.

1. Maintain a file of all field trips, past and future, with as much information as possible — fliers, maps, observations and evaluations if you've been there, suggestions for preparation and follow-up. Add to your file whenever you have a brainstorm, read an article in the newspaper or hear about a destination that the children might enjoy. Keep your eyes open for special events and work them into your calendar.

2. Involve your staff in the planning of trips. Field trip days often require staff to arrive early or forgo their lunch hours, and, if the

trip is their idea, they may be more willing to do whatever is necessary.

When your educators are organizing their theme schedule for the year, give them your file and ask them to draw up a field trip dream list. Then they can incorporate a visit to the post office into their week on "community helpers" or go to the botanical gardens when the theme is spring. Ask them to provide you with their reasons for a trip and information about the length of the visit.

3. If a new trip is suggested, do some research or delegate the task to the educator who came up with the idea. Because she'll have ownership of the project, she'll probably do a fabulous job.

   Begin with a phone call to gauge which ages will benefit and to find out exactly what the children will see and do. Ask about cost, guided tours, food and drink, toilet facilities, picnic areas, resting places and how long a visit is likely to last. Inquire about emergency arrangements and the name and location of the nearest hospital. Ask for brochures, maps and ideas for activities geared to the children.

   Don't forget to get precise directions. How many buses or metros will you have to take? Where do you change? How long is the trip? Will you need to schedule a school bus, arrange for a van or ask parents to drive? What is the best route? Where will you park? How much will parking cost? While you're on the phone, find out if other day care centres have been there recently. Then call them and benefit from their experience!

4. Carry out a recognizance mission without the children. (Again, a well-trusted staff member might do this job.) Then you'll have fresh, first-hand knowledge about the length and difficulty of the journey, the suitability of the exhibits and tours for the children, and the safety of the whole set-up.

   Be warned, however, that scouting expeditions and phone calls to other supervisors don't guarantee perfection. It's always possible that a new, unsafe merry-go-round has been installed in a beloved playground or that its bathrooms have been closed for renovations.

5. As you consider your educators' requests, look at the day care's budget, any overlap in destination, transportation requirements and whether the day care can provide a good enough staff/child ratio. Because the children are entering an unfamiliar, unchildproofed space populated by strangers, good staff/child ratios are vital, although your needs will vary from trip to trip. The fire station requires an extremely good adult-to-child ratio. But in the pumpkin patch, where trained animators preside over an environment designed for young children, a normal ratio is sufficient.

   When you're figuring out your ratio requirements, don't count parents. They aren't trained (they may not know first aid, for example), and they don't have the necessary skills to deal with groups of young children. To make up the necessary complement of qualified adults, you may have to hire a substitute or two, ask a part-timer to stay a few extra hours or make the trip yourself.

   Bear in mind that too many adults can be a disaster. For example, at the aquarium, where there will be lots of reading and lots of questions, it is useful to have one adult for every four children. But where there are gifted guides, lots of adults translate into too many tall people that the children can't see over. And, you may not be able to squeeze everyone into the bus.

6. Meet with your educators to finalize the list of trips for each group. Decide on the mode of transport, which age groups should go and whether a lunch or snack will be required. Figure out the time of departure and return. Then make your bookings. Because some places fill up early, you must reserve well in advance to get your choice of day and time. Book transportation, too.

7. Expect your educators to write up objectives for each trip as well as lesson plans for activities that will precede and follow it. Make sure they also include an evaluation of the trip itself.

8. Create a master permission form to use for all your trips. The top portion should consist of a letter describing the outing, explaining how it enhances the day care's program, and indicating the destination, type of transportation, time the child should be at the centre, equipment the child must bring (e.g., sun hat, non-perishable lunch), and approximate time of return. Use the bottom of the page as a detachable permission slip so that parents can give their consent and still keep the information.

9. Leave a space for parents to indicate whether their child is likely to suffer from allergies on this trip. If the whole centre is going on the expedition, worried parents can choose to go with you or arrange for the child to stay home.

10. Leave another spot for parents to indicate whether or not they'll be joining you. Children feel good when their parents participate and being involved offers parents a chance to appreciate the hard work of the educators and to meet their children's friends. But most parents don't really know how to help you and they feel uncomfortable when their own children act unpredictably, as they sometimes do when their parents are around. Parents will be more useful and have more fun if they know exactly what the group is doing and what their responsibilities will be. To avoid misunderstandings, prepare a short handout that describes the centre's expectations. It should say whether parents are responsible for their own child on the trip, whether you want them to help with one or two additional children, and who is responsible for their child if he/she misbehaves. These choices belong to the supervisor.

11. Distribute the permission forms about a week before the trip. At the same time, give the educators class lists to keep track of which parents have returned their forms. You should never take a child on a field trip without the parent's signed consent.

12. Draw up a list of field trip dos and don'ts to give to new staff at the beginning of the year, and go over it with the whole staff before the first trip. Be sure to include the following:

- Pinneys (identifying vests) or name tags labeled with the day care centre's name (not the child's), address and phone number are a must.
- Each teacher should be in charge of a small group of children and each child should know which adult he/she is with.
- Each child should have a partner.
- When the children are walking, there should always be one teacher in front, one in the middle and one at the end of the line.
- The teachers should count the children after every transition.
- Children should stand against the wall in the metro station.
- Children should get the teacher's permission to go to the bathroom and never go alone.
- Each educator should carry a complete, transportable first aid kit and know where the nearest hospital is located.
- One educator from each group should have her/his own group's medicare numbers, special medical information and parents' phone numbers.
- If you have an EpiPen (epinephrine in an automatic emergency injection form) for any child at the centre, be sure to bring it along; and bring any other medication required by any child.
- Pack sunscreen and extra clothes and don't forget tissues, money and bus tickets.

Remind the staff that field trips are very task-intensive and not a time for them to be talking to each other. Tactfully let them know that they are role models who must not smoke, drink sodas or hot drinks, or eat candy and chocolate in the presence of the children.

But don't make too many rules. As one experienced tripper puts it, "The goal is to find the right balance between safety and fun."

13. Should you go on the trip? Some directors enjoy field trips; others prefer to man the ship back at the centre. When the staff is new, it is important for the supervisor to go along to model behaviour, provide guidance and ensure that the educators are taking the necessary precautions.

    At a certain point, of course, you must have confidence in your staff and let them go without you. For their first solo effort, choose a trip that uses a school bus and has few potential hazards.

    Appoint a lieutenant to be responsible in your absence. It should be someone whom you trust to stay cool in an emergency and who could abandon his/her own group to take charge of the entire day care if necessary. Provide your surrogate with emergency money (taxi fare to send a child and teacher back to the centre or the hospital), money for entrance fees and a list of all of the children on the trip with their health care numbers and home phone numbers. Of course you are in charge when you are present, but remember that you are ultimately responsible for everything that happens, whether you're there or not.

    Before departure, help the educators organize bathroom visits for the children, snacks, pinneys or whatever is required. Remind the staff to take a minute to reassess the situation when they arrive on the site (especially if this is their first look at the place!) and to have a short circle, even if they had one before they left. Reminding the children of the rules, talking about why they're there, and singing a few songs calms everyone down and gets the visit off to a good start.

    When the groups return, everyone will be tired. Clear your agenda so that you can give your staff a short break by replacing them on the floor (those on the late shift will need it most) or assist with any children who need some extra TLC.

14. At the next staff meeting, set aside a few minutes to evaluate the trip. Make a form suitable for any outing or take notes as you discuss whether the trip met its goals, whether the children had a good time and whether the parents who went along had fun. What worked and what didn't? How could the trip be improved? Would they repeat it? How successful were the pre- and post-activities? Write up your notes and put them into the field trip file for next time. ◆

Barbara Kaiser is the founder and director of Narnia Daycare Centre in Westmount, Quebec. She and writer Judy Sklar Rasminsky are co-authors of ***The Daycare Handbook: A Parents' Guide to Finding and Keeping Quality Daycare in Canada.***

Dallytoy

EDUCATIONAL TOYS & EQUIPMENT

P.O. Box 1054
Uxbridge Ontario
L0C 1K0

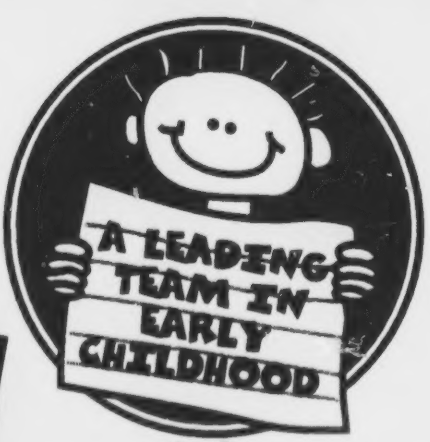
Dallytoy
Dallytoy

CALL US IF PRICE AND SERVICE ARE IMPORTANT TO YOU.

TOLL FREE 1-800-668-1009

PHONE (905) 852-6323 FAX (905) 852-4636

Moyer's


A LEADING TEAM IN EARLY CHILDHOOD

$28.99 EACH

The PRESCHOOL CALENDAR
The TODDLER CALENDAR

8605829
8710345
8701586

$8.99 EACH

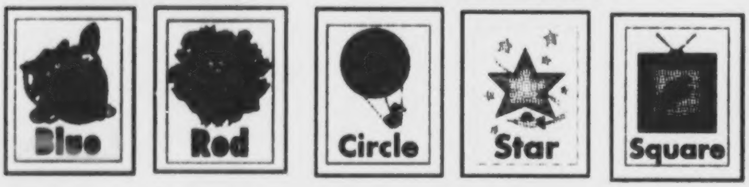
8711004 NEW! Alphabet Cards
8711005 NEW! Number Cards
8711007 NEW! Colour Cards
8711006 NEW! Shape Cards

ALPHABET CARDS
NUMBER CARDS

We carry a complete line of products from

T.S. DENISON

COLOUR CARDS
SHAPE CARDS


Blue
Red
Circle
Star
Square

Look for Moyer's NEW catalogue coming soon!

TELEPHONE • FAX • MAIL ORDERS

ONTARIO AND WESTERN PROVINCES
25 Milvan Drive
Weston, Ontario M9L 1Z1
(416) 749-2222
1-800-268-0592
FAX (416) 749-7846

PROVINCE OF QUEBEC
801 St. Germain St.
St. Laurent, PQ.H4L 3R7
(514) 747-9679
1-800-361-5944
FAX (514) 747-6906

ATLANTIC PROVINCES
700 St. George Blvd.
P.O. Box C.P. #647
Moncton, NB. E1C 8M7
(506) 857-2983
1-800-561-7045
FAX (506) 857-9071

ASK YOUR HEALTH PROFESSIONAL

Spring! A Great Time to Review Safety Principles

by Deborah Kernested

Spring has finally arrived. The warmer weather means fewer layers of clothing are required and children can become more physically active outside. Many children get excited about using play equipment that has been inaccessible during the winter months. This is an important time of year for caregivers to turn their attention to safety issues such as inspecting and maintaining outdoor equipment, increasing supervision of children as they test their abilities on the playground and refreshing children's memories about important safety rules.

In the fall of 1994, the Canadian Institute of Child Health published the second edition of *The Health of Canada's Children*. In the profile, the CICH reports that falls were the leading cause of injury hospitalization for children from birth to 14 years of age (1994, pp. 35, 50, 69, 70). Research shows that falls are the leading cause of injuries in child care centres and they usually occur on playground equipment.

Picture this...

Two years ago, in late March, a seven-year-old girl fell off an elementary school climber and landed on the sand below which was frozen solid and covered with a sheet of ice. She broke her arm. Despite the girl's injury, the children continued to use the climber that spring. Then, the following spring, two more children fell — one broke an arm and another broke a wrist. Once again, the impact-absorbing surface was in the same frozen state.

It was not known if school staff had conducted regular safety checks of the playground equipment prior to the first injury. One would suspect that if they had, the condition of the sand and ice under the climber would have been noticed. In this case, there seems to have been two options for school officials: they could have removed the ice and "worked up" the sand or they could have closed the climber until the sand thawed. The following winter, staff should have expected the climber's sand to be in a similar condition. It is interesting to note that the school finally agreed to have the climber evaluated by an expert only after pressure from the school's safety committee, which included parents. The expert identified 18 safety problems with the climber.

The best way to prevent injuries is by providing adequate supervision of children and ensuring that play equipment is safe, well-maintained and age-appropriate. All play equipment must meet Canadian Standard Association (CSA) safety standards for heights, spacing between rungs/steps and diameters of hand grips for the ages of the children who will be using the equipment. Certain requirements regarding encroachment areas under and around pieces of equipment and types and depths of impact-absorbing surfaces must also be met. Of course, injuries do happen. Children may fall off a swing, slide or climber even if they are being supervised. However, the severity of the injury will be lessened if the condition of the surfacing material is maintained so that it adequately absorbs some of the impact of the child's fall. Safety checklists provided in *Well Beings* (1992) will help you ensure that your playground is safe. Steen Esbensen's book, entitled *An Outdoor Classroom* (1987), includes a graph that compares the depths of surfacing material and heights of falls that would result in children having a concussion (p. 28).

In your daily work with children you are guiding them to gain independence, responsibility and control over their own lives. As well, you are helping them to learn life-long health and safety habits. Bicycles, roller blades and skateboards are popular with children and adults. Caregivers can help young children learn that sporting activities have inherent risks and often require special safety equipment. Usually, at the first sign of spring, out come the riding toys and tricycles that contribute to children falling and visiting emergency departments. In preschool centres, riding toys and tricycles are very popular. Across Canada, there are only 15 hospitals participating in the Canadian Hospitals Injury Reporting and Prevention Program (CHIRPP). CHIRPP has compiled the following statistics about tricycle injuries that occurred between 1990 and 1994:

- 85 per cent of the injuries were caused when the tricycle was moving and the child hit against something;
- 62 per cent of the actual injuries involved the head and neck (e.g. cuts, lacerations, penetrations, abrasions, dental injuries, concussions and fractures);
- 29 per cent involved the upper and lower body (e.g. fractures, cuts, sprains and dislocations);
- 7.5 per cent of tricycle injuries occurred in child care centres.

As for riding toys, 7.1 per cent of injuries happened in centres and 62 per cent of the injuries involved children's faces and necks.

The number one cause of serious head injuries in school-age children is from falling off their bicycles without wearing approved bike helmets. The majority of these falls happen near the child's home. Between 1990 and 1993, CHIRPP reports that:

- 6,323 children had bike related injuries (this report is from only 15 hospitals in the whole country!);
- 80 per cent of their injuries involved hitting against something;
- 44 per cent of injuries involved the head and neck (e.g. concussions, dental injuries, fractures, cuts and abrasions.);
- 2.5 per cent occurred in centres;
- 10 per cent were wearing a helmet.

Eighty to 90 per cent of school-age children own bikes (Hy et al, 1993, p. 163; 1994, p. 124). One study in Toronto showed that wearing helmets reduced head injuries by 85 per cent (Thompson et al. 1989). Therefore, caregivers are encouraged to:

- wear a helmet if travelling to work by bike, thereby modelling safe behaviour for children.
- have children wear bike helmets on riding toys and tricycles so that they see them as a natural part of bike riding. (Some caregivers have said that finding smaller-sized helmets is difficult, but if consumers create a demand, manufacturers will fill it.)
- ensure that riding paths are designed so that children can't crash into objects or each other.
- ensure that children are actively supervised.
- develop a helmet and safety equipment policy for bikes, in-line skates and skateboards that are being used in school-age programs. Hopefully, this policy would provide incentive for parents to ensure that their children wear safety equipment at home as well as when travelling between the school, child care centre and home. If proper safety equipment is required in school-age programs, children will not feel self-conscious when they put on their helmets.

Baby Walkers

In 1989, manufacturers voluntarily ceased selling baby walkers in Canada. Yet walkers remain popular; many are bought at garage sales or stores in the United States. According to CHIRPP, between 1990 and 1993, 841 children were seen in emergency departments because of walker injuries. Keep in mind that this figure comes from only 15 hospitals in Canada. While it was very satisfying to find that less than one per cent of these injuries occurred in centres, this figure should be zero.

Walkers give infants a vehicle that can propel them at speeds they are unable to handle. Adults are often surprised at just how fast a baby can pick up speed in a walker, frequently making it impossible for anyone to stop the child before he/she tips over, crashes into objects or falls down the stairs. And, because walkers elevate babies off the floor, they are able reach appliance cords and objects that are on low tables, thereby leading to burns, poisonings and head injuries. Obviously walkers are very dangerous from a safety perspective. However, the use of walkers is also developmentally inappropriate because they encourage caregivers to place babies in sitting positions before they are developmentally ready to sit unsupported. In addition, experts feel that infants' development for creeping, crawling and walking will be affected if they are sitting in a chair rather than on the floor where they can use their bodies to move.

Caregivers are in an ideal position to model injury prevention for the parents of infants.

Caregivers are in an ideal position to model injury prevention for the parents of infants. Consider the following:

- Centres should not use walkers and should explain the reason for this decision to parents.
- Caregivers should ask parents if they use walkers at home and, if they do, staff should ask if they have gates on their stairwells, keep cords from hanging over counters, and remove objects on coffee and end tables that could burn or poison a child (e.g. alcohol, cigarettes or hot beverages).
- If several parents use walkers, perhaps you could hold a health and safety education night for parents and invite a nurse or doctor to talk about walkers and other related topics. ◆

Prepared by Deborah Kernested, RN, Toronto, Ontario.

For more information on bicycle safety, contact the following organizations:

The Canadian Bike Helmet Coalition Project. Contact: Canadian Institute for Child Health, 885 Meadowlands Dr. E., Suite 512, Ottawa, Ontario, K2C 3N2. Telephone: (613) 224-4144. Fax: (613) 224-4145.

Canadian Tire Cycle Safe Helmet Program. Contact: Canadian Tire Child Protection Foundation, P.O. Box 700, Station "K," Toronto, Ontario, M4P 2V8. Telephone: (416) 480-8226. Fax: (416) 487-6524.

National Bicycle Safety Foundation. Contact: Glenna Ayerst, Director, 1823 Harbour Drive, Coquitlam, British Columbia, V3J 5W4. Telephone: (604) 936-3913. Fax: (604) 936-3922. The Foundation has recently published a book entitled *From A to Z by Bike*, a comprehensive guide to safe cycling for children and adults. It is designed as an educational tool to teach children to ride bicycles safely and defensively and to develop good judgement for potentially dangerous traffic situations. The cost is $3.00 per book plus $1 postage & freight and 7% GST (reduced prices are available for bulk orders).

B.C. Injury Prevention Centre. Contact: Mary Ellen Lower, Director of Programs and Development, 780 S.W. Marine Drive, Vancouver, British Columbia, V6P 5Y7. Telephone: (604) 875-5856. Fax: (604) 875-5858.

References

Canadian Hospitals Injury Reporting and Prevention Program (1994). *Selected Cumulative Data 1990-1994 on Baby Walkers, Ride-On Toys, Tricycles and Bicycles.* Ottawa: Bureau of Chronic Disease Epidemiology.

Canadian Institute of Child Health (1994) (2nd Ed.). *The Health of Canada's Children: A CICH Profile.* Ottawa: Canadian Institute of Child Health.

Canadian Paediatric Society (1992). *Well Beings: A Guide to Promote the Physical Health, Safety and Well-Being of Children in Child Care Centres and Family Day Care Homes.* Toronto: Creative Premises Ltd.

Esbensen S.B. (1987). *An Outdoor Classroom: The Early Childhood Playground.* Ypsilanti: HIGH/SCOPE PRESS.

Hu X et al (1994). "Current Bicycle Helmet Ownership, Use and Related Factors Among School-Aged Children in Metropolitan Toronto." *Canadian Journal of Public Health.* March/April; 85(2):121-124.

Hu X et al (1993). "Parental Attitudes Toward Legislation for Helmet Use by Child Cyclists." *Canadian Journal of Public Health.* May/June; 84(3):163-165.

Morris B.A.P. and Trimble N.E. (1991). "Promotion of Bicycle Helmet Use Among School Children: A Randomized Clinical Trial." *Canadian Journal of Public Health.* March/April; 82: 92-94.

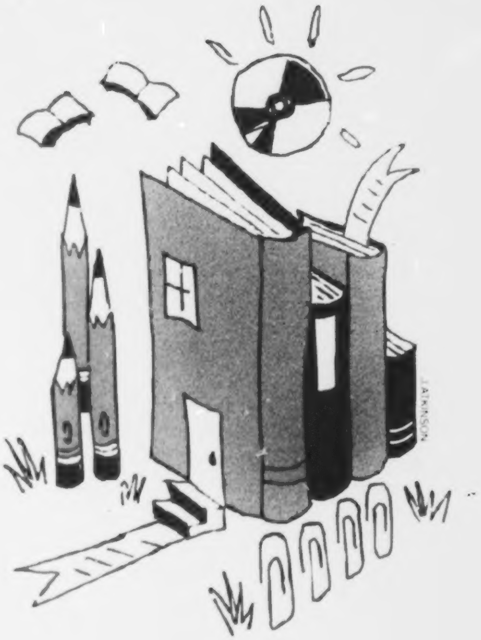
Thompson R.S. et al (1989). "A Case Control Study of the Effectiveness of Bicycle Safety Helmets." *New England Journal of Medicine.* 320:1361-1367.

PROGRAM IDEAS

Welcome to Our Library!

Creating a Literacy-Based Play Centre for Preschoolers

by Helen Lerach



Many of the activities that children experience in a home or day care centre are literacy-based. Caregivers read to the children and encourage them to speak, write, paint, pretend and socialize with one another. Research has shown that the foundations for literacy are laid very early in life. The task for caregivers is to provide an environment that supports literacy and helps children develop an understanding and a love of reading and writing.

One very effective way of introducing literacy to preschoolers is by creating a Library Play Centre. Of course, a preliminary visit to a library is essential in order to give the children an idea of what a library is all about. During the visit, point out the different sections of the library and some of the duties of the people who work there. Make the children aware of the library programs and the process of checking out books and returning them. Then, return back home, move some furniture around and get ready to play library!

In an attempt to create an authentic setting, hang up a large sign that says "Library." Then create "Enter" and "Exit" signs and display them so that the children can move in and out of their pretend library quite easily. Designate one desk the "Return" counter where borrowed books can be returned. Let one child be the clerk who uses an imaginary wand (such as a wooden stick) to scan bar codes (imaginary ones are fine) in order to discharge the borrowed books. Another child can play the role of librarian and help the children (now referred to as "patrons") select good stories.

Another area can be set up as a picture book section with several books attractively displayed. Place cushions on the floor and scatter a few chairs around. This cozy corner is a place where patrons can quietly look at the books and "read" by themselves. Of course, it is also important for the children to see you reading. Read something amusing and let the youngsters watch you enjoying the experience.

Sometimes public libraries have a toy corner that contains tea sets, puzzles and other toys. In some libraries, there are also listening centres. Your play library can incorporate all of these features, too. By obtaining a couple of walkmans, some cassette tapes and toys, young patrons will be able to explore these areas, just as they do in a real library.

Designate another area as the storytime program room. The child care provider can call the children into the room by playing a song, ringing a bell or repeating a fingerplay. A short 20- to 30-minute program can be introduced by a puppet and include two good picture books, a felt board story and a game. The ritual used to signify the end of the storytime program should be the same as the one used at the beginning. Do not be surprised if one of the children imitates you when she/he assumes the role of presenting a program. The child will probably sit the same way that you do and even use

PHIL VAUGHN

the same expressions! Occasionally, present another library program, such as a puppet show, a film festival or a program about bats or paper-folding. To add more variety, try incorporating arts and crafts activities into the storytime program or invite a special guest to entertain the children, such as a local storyteller.

If you have the time and the resources, you can also create more sections in the library. Move tables and cupboards to designate areas for magazines, non-fiction books and baby board books. Put up signs to indicate the different areas. You may want to place sedentary patrons (such as dolls, teddy bears and other stuffed animals) throughout the library. Make it look like the patrons are browsing through books by placing them in reading positions, complete with reading glasses.

It won't take long to realize that, as the child care provider, you will also have to get involved in the play. Instead of letting the children wander idly about your little library, maximize the experience. Point out the signs and their meaning. Discuss the joys of having a book centre so close and the behaviour that is appropriate there. Teach them how to turn the pages carefully and how to handle the books. Explain the difference between "borrowing" and "buying," and tell them what it means if their book is overdue. Encourage children to select a few books, spend time looking at them and check them out using the computer wand as they leave the make-believe library. Perhaps the children can be allowed to take two books home and then return them to the library in the morning. Keep in mind that you want children to realize that reading is fun and that libraries have material for everyone.

If you want the play to become more detailed, assign specific roles to the children such as clerk, storytime programmer, library truck driver, caretaker or computer repair person. Creative dramatics, impromptu speech and plenty of interaction are sure to take place. There are also many literacy props that can be used; many of these items can even be made by the children. For example, you can help the children create pretend library cards, complete with the library's logo and each child's name. You can also let them make book cards for stamping. Distribute book marks and show the children how they are used. Display posters relating to children's books and feature some of the children's own artwork. The young library workers can also hang up calendars, answer telephones, look up information in telephone books, sort file cards and use staplers.

Don't forget to make the parents aware of your Library Play Centre. Perhaps they can spend some time in it, too. Hopefully, they will talk about the library experience with their children. Follow-up visits to the neighbourhood library branch will now become more meaningful. Make library visits an essential part of your day care program — at least two to four times a month. In addition, parents should be encouraged to include visits in their family's schedule. Children are sure to learn to love the "real" library, and they *will* read.

In a few weeks, you might want to set up another play centre in your home or day care centre. Why not "play" school or gas station or airport? There is no end to the possibilities. Remember to make the play centres as authentic as possible, select age-appropriate work places, and use actual realia — literacy props that serve a function. The whole play area should be designed so that the children will want to continue to play in the same way at home. ◆

Helen Lerach is a former day care resource coordinator and school teacher. She is presently a library assistant in the Children's Department of the Regina Public Library in Saskatchewan.

NOW AVAILABLE
CANADIAN TITLES IN THE
ADDISON-WESLEY EARLY CHILDHOOD EDUCATION SERIES

SCHOOL-AGE CARE: Theory and Practice
by Steve Musson
Explores the complex set of skills, knowledge and attitudes that adults require to work effectively in school-age care.
ISBN 0-201-60190-7

CHILD CARE POLICY IN CANADA:
Putting the Pieces Together
by Martha Friendly
Presents and analyzes critical issues that have shaped the public debate and development of Canadian child care. Includes detailed discussion of the impact of past, current, and proposed policies.
ISBN 0-201-58851-X

TAKE A LOOK:
Observation and Portfolio Assessment in Early Childhood
by Sue Martin
Provides a practical model to assist the student or practitioner in building observation skills through the use of various techniques.
ISBN 0-201-58857-9

QUALITY MATTERS:
Excellence in Early Childhood Programs
by Gillian Doherty-Derkowski
Defines key concepts of good practice in group care for children 0–6, relates the concepts to theory, and supports them by current research.
ISBN 0-201-76614-0

EVERY CHILD IS SPECIAL:
Quality Group Care for Infants and Toddlers
by Rena Shimoni, Joanne Baxter, and Judith Kugelmass
Provides practical guidance for front-line infant and toddler caregivers, as well as theoretical background for students.
ISBN 0-201-58552-9
Also available :Video Supplement
ISBN 0-201-44303-1

To order, or for more information, please contact:
ADDISON-WESLEY PUBLISHERS
26 Prince Andrew Place, Don Mills, Ontario M3C 2T8 Telephone: (416) 447-5101 • FAX: 1-800-465-0536

Making Literacy Part of Every Day in Child Care

by Elaine Weitzman

Child care providers play a critical role in facilitating the early development of literacy. The term "emergent literacy" provides a new perspective on early reading and writing, and involves developmental learning, which is individual and self-regulated. Child care providers promote emergent literacy when they use the printed word in real-life, purposeful situations. These situations will have a powerful impact on children's acquisition of literacy if they:

- are part of a real event and have real purpose;
- make it possible for the child to experience and experiment with the printed word;
- enable the child to communicate or be communicated with through print; and
- are of interest to the children.

Create a Cozy, Well-Stocked Book Centre

Book centres are a crucial part of an environment that promotes emergent literacy. However, not all book centres are user-friendly!

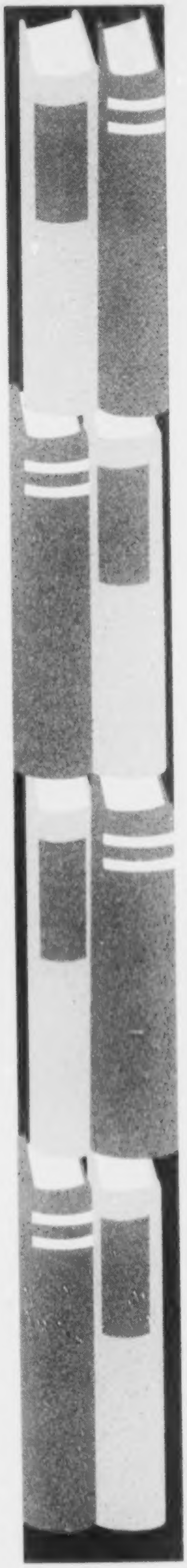
HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT CANADA

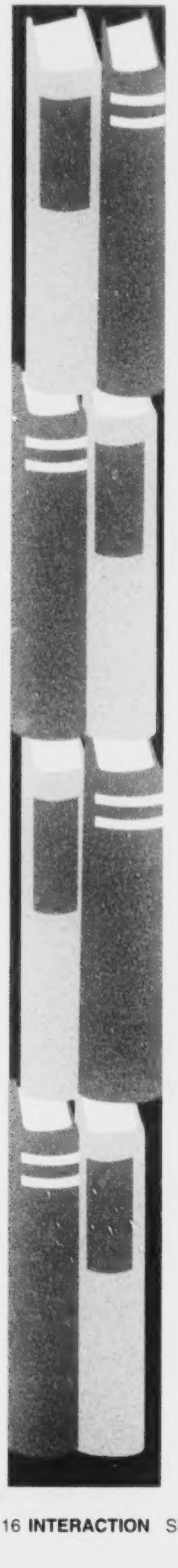
Children will use the book centre if:

- it is comfortable and in a quiet place;
- the books are changed and varied frequently; and
- it includes a variety of appealing books and reading materials, such as predictable or patterned books (which make reading fun and easy), wordless books, poetry and nursery rhyme books, magazines, catalogues, home-made books and travel brochures.

Children Need Opportunities to Experiment with Writing

Children know that writing involves making marks on paper and they do this early on. They progress from random scribbling, to controlled scribbling, to naming their scribbles,

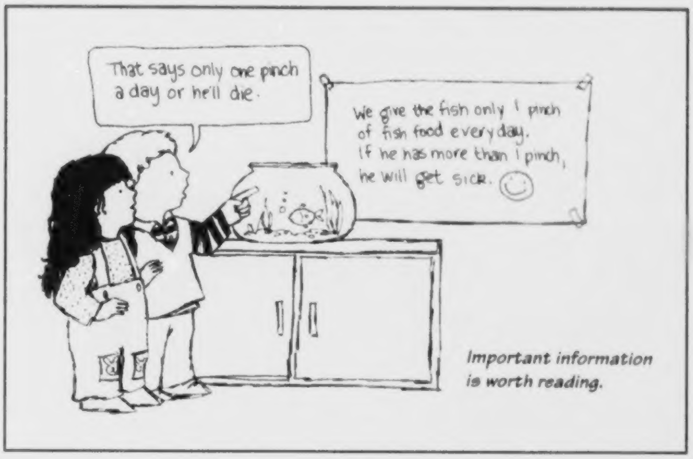




to writing mock letters and words and, finally, to writing real letters and words. This is a process of discovery, which can be encouraged in a natural way by providing children with many opportunities for drawing, scribbling and writing. The following materials encourage scribbling and writing for a variety of purposes:

- chalkboard with coloured chalk
- magnetic letters
- unlined and lined paper of different colours, sizes, shapes and textures
- stapled paper books for story writing
- typewriters or computers
- cards, postcards and note paper of various shapes and sizes
- bristol board
- markers, pencils, crayons, pens
- stamps and envelopes
- ink stamps
- tape, stapler, glue and scissors

Make Print Talk in Your Child Care Environment


That says only one pinch a day or he'll die.
We give the fish only 1 pinch of fish food everyday. If he has more than 1 pinch, he will get sick.

Important information is worth reading.

To get children interested in print, they need to see that print, in fact, "talks." This can be done by using and demonstrating the use of the printed word during everyday interactions. When children see adults using print, they ask, "What does this say?" becoming eager to experiment with both reading and writing.

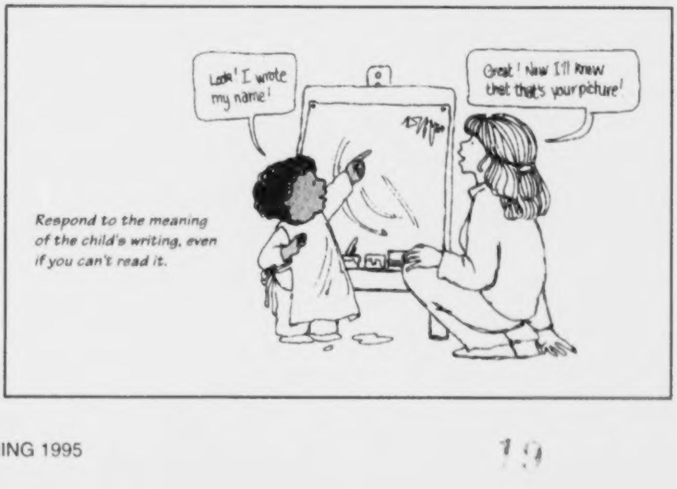
Child care is a wonderful place for children to learn about the printed word: it offers so many good reasons to use print and so many people to share it with. But print in the environment has to be accessible to children. Posters on the wall above children's eye level have little effect. We know that children learn best when they can see, touch and experiment with materials — and the same applies to materials that promote the development of literacy. So keep environmental print *at the children's eye level*, where they can gather round it, point at and talk about it.

Using Print During Daily Routines and Activities

Adults use print as part of their everyday lives, and so should children. In child care there are many different purposes for using print.

Signs and labels

Use signs to communicate rules and instructions and to provide labels. Just as there are "No Parking" and "Entrance" signs in the real world, put up signs that relate to your daily routines and activities *at the children's eye level!*

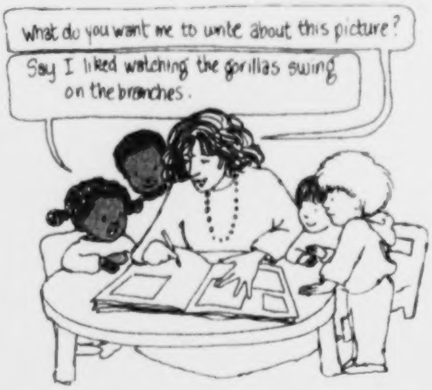

Look! I wrote my name!
Great! Now I'll know that that's your picture!

Respond to the meaning of the child's writing, even if you can't read it.

Ideas for signs:

- Labels for cubbies, toy containers, activity centres, cupboards and supply containers.
- Signs with instructions for the care of pets and plants.
- Signs that provide necessary information (e.g. "Fish has been fed" or "Fish has not been fed").
- Large sheets of paper with recipes written on them (e.g. for fingerpaint or playdough), which the children watch you write.

- Signs that children make for their own purposes (e.g. "Do Not Touch!").


What do you want me to write about this picture?
Say I liked watching the gorillas swing on the branches.

Make the book together...

Labeling artwork

Encourage children to write their names on their artwork and respond to their attempts to write their "names," even when you can't read them.

Coupons

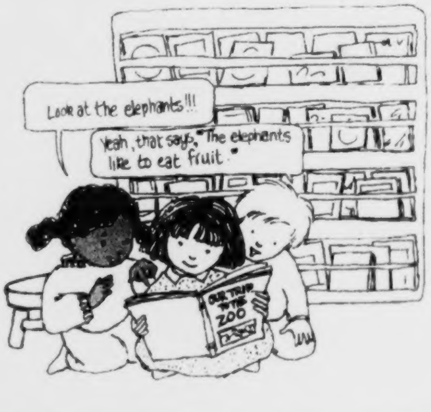
Let the children help you find coupons for the groceries and supplies you buy for the centre. Show them the items you need and give them supermarket flyers to leaf through. This is lots of fun and a good lesson in budget planning!

Lists

Lists have an important purpose in life (if you can find them when you need them!) and children should be exposed to them early on. Show children how you use lists to remind you which groceries to buy or which supplies to replace. Keep your lists in visible places and let the children help you make them up, even if it means drawing the articles you need to buy. You can then write the word next to the picture.

Using Print for Pleasure and Social Interaction

Help children experience the pleasure that comes from using print and the opportunities it provides for social interaction.


Look at the elephants!!!
Yeah, that says, "The elephants like to eat fruit."
OUR TRIP TO THE ZOO

...and watch the children read it again and again!

Making books

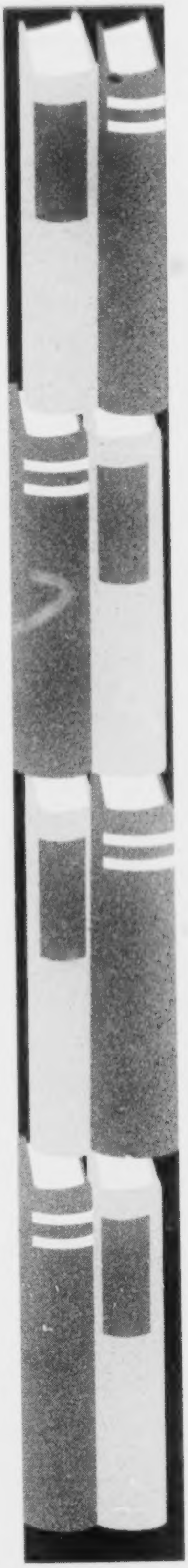
Books are great fun to make and read together, especially when the children are the topic of the book and when their photographs are used as illustrations. So get out your camera and take pictures of the children on an outing, during Hallowe'en, at your Christmas party or engaging in their activities on a normal day. Then, together with the children, make a book, *letting* ***them*** *tell* ***you*** *what to write.* Place the finished product in the book centre and watch how often they "read" their book.

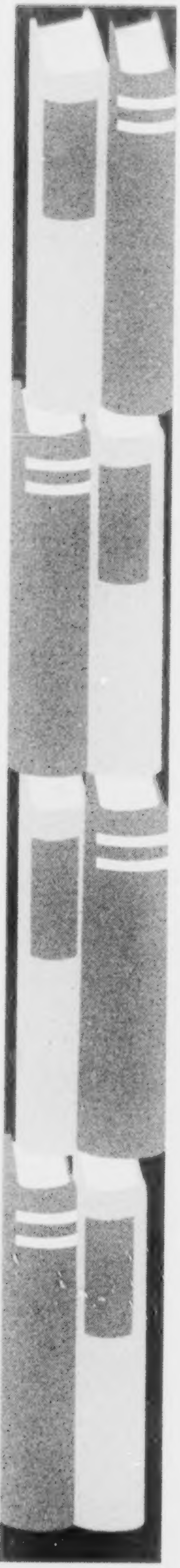
Children should also be encouraged to make up their own stories. Provide blank books and let them know that you are available if they want to dictate a story to you. Encourage them to write their own stories. Reassure them that their writing doesn't have to look like an adult's and encourage them to use invented spelling, which involves spelling words the way they hear them. Spelling, like language, develops according to a predictable sequence.

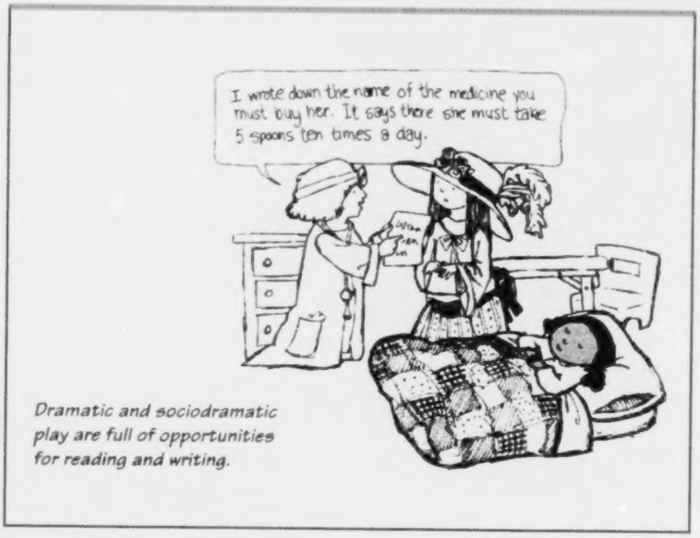
For example, look how a child's spelling of the word "train" changes over time:

- HN (5 yrs, 6 months)
- HAN (5 yrs, 9 months)
- CHRAN (5 yrs, 11 months)
- TRANE (6 yrs, 3 months)
- TRAIN (6 yrs, 9 months)

Beginning invented spellers may start off with only one letter per word (and it may not even be the right letter!), but with practice and exposure, their spelling will change and develop. If children ask you how to spell a word, ask them what sounds they can hear in






I wrote down the name of the medicine you must buy her. It says there she must take 5 spoons ten times a day.

Dramatic and sociodramatic play are full of opportunities for reading and writing.

the word, and encourage them to write these down (they tend to ignore the vowels, which is very normal). If you do spell a word for them, write it on a piece of paper while you spell it out loud. Seeing the whole word is probably easier for a young child than listening to the letters being spelled one at a time.

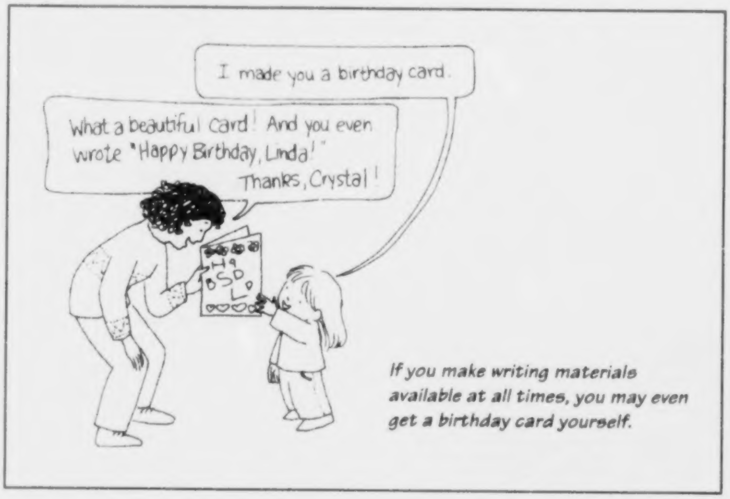
Encourage children to illustrate their books, and then put the books in the book centre — after all, these books are written by budding authors.

Rules and instructions

Let the children see how reading is necessary for some pleasurable activities like playing a game with rules, a computer game or assembling a toy. Let them see you read the instructions and point to the print as you read it.

Using print for dramatic play

Children will incorporate the use of print into their dramatic play — if you provide the necessary materials. Every dramatic play area should have pads of paper and pencils available. When the dramatic play area is a store, a bank or a post office, the children will enjoy activities such as labelling objects, writing prices on groceries, making bank deposit slips and addressing letters.


I made you a birthday card.
What a beautiful card! And you even wrote "Happy Birthday, Linda!" Thanks, Crystal!

If you make writing materials available at all times, you may even get a birthday card yourself.

Using Print to Communicate with Others

It's exciting to write a letter or a card and have someone read and appreciate it. It's also exciting to receive mail from someone else.

Letters and greeting cards to friends and family

Although you always make materials available to the children who enjoy writing letters and cards, card-making can be a special activity around Valentine's Day, Christmas Day, Mother's and Father's Day and friends' birthdays.

Letters of thanks and invitation

Letters of invitation to special guests or letters of thanks are also good ways of getting children involved in using print to communicate with others. Let each child contribute to a letter written on a large sheet of paper. They can either dictate their messages or write them themselves.

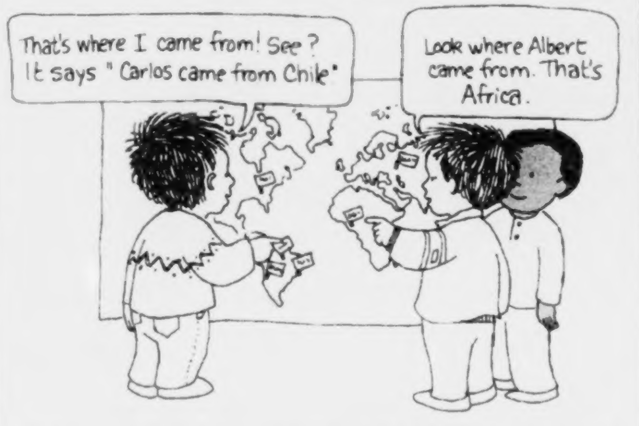
From time to time, write personal letters to parents, telling them about something that happened to their child that day (e.g. that their child made an interesting construction with Lego or enjoyed a new book). Discuss with the child why you are writing the letter and let him/her help you compose it. Make the child feel important in his/her role as "letter carrier."

Using Print to Record Information

Show children how print enables us to record and remember information. Record things on charts at the children's eye level!

Birthdays

Put up a list of the children's names and birthdays so they can point to them and compare dates and years. You could either list them or group them according to month. You can make this chart with the children, letting them tell you their birth dates and, if they can, letting them write their names. This kind of chart is useful only when it is at children's eye level.


That's where I came from! See? It says "Carlos came from Chile"
Look where Albert came from. That's Africa.

Children can discover many interesting things from reading maps.

Announcements

Watch children rush in and try to read your announcement, especially if their name is on it! Announcements are exciting and interesting — use them often!

Chloe has
a new
baby sister!

Welcome back
Eric!

Songs and Poems

Happy Birthday to you,
Happy Birthday to you,
Happy Birthday dear Cindy,
Happy Birthday to you.

A well-known song encourages children to point to the words and "read" them. Introduce these charts at group or circle time and let the children read along with you. Then paste them on the wall at the children's eye level. By "reading" these charts to themselves, children begin to figure out where words begin and end, and which letters make which sounds. Soon they will start to recognize some words.

Open-ended bulletin boards and suggestion boards

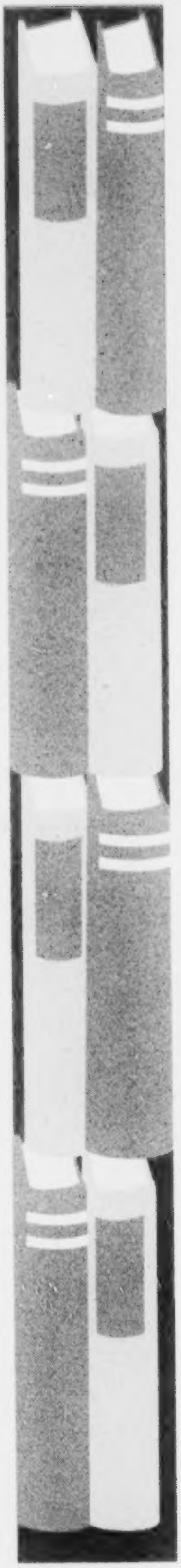
Your bulletin boards can be left blank — let the children fill them with their own artwork, letters, stories and signs.

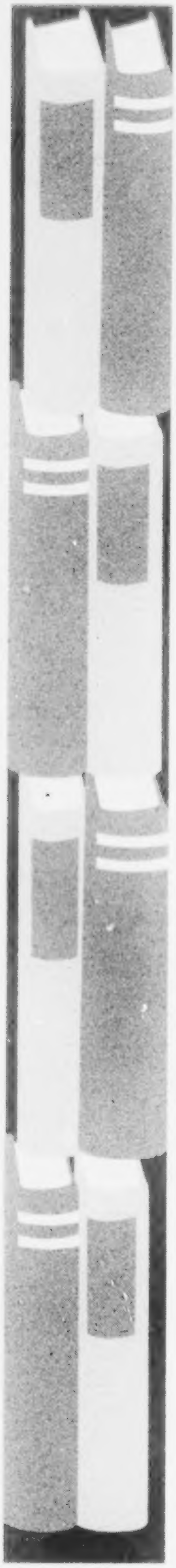
Have a suggestion board where children can write or draw any ideas they have for activities, outings, rules, menu items, etc. And try to act on their suggestions when possible.

You can also create bulletin boards or charts related to a theme or to a story you have read with the children. For example, if you have read *The Very Hungry Caterpillar*, you could have a bulletin board that says "The Very Hungry Children in Kindergarten: Look at what they ate through!" Each child could draw or write in some of the things she/he ate, and if necessary, you could write the words underneath. Interactive bulletin boards are a lot of fun, but they are only valuable when you talk about them with the children and when they see you write down their ideas.

Group Stories

The children can make up a story as a group, and then dictate it to you. You write the story onto a large piece of paper as they dictate. Read aloud what you are writing *as you write*. For maximum effectiveness, read the written story as a group while you point to the words, moving your finger smoothly across the lines. Because they are so familiar with the story, the children will feel as if they are actually reading (after all, they made the





story up!). When this activity is over, hang the story on a board or wall and the children will read and reread it to themselves.

Using Print to Gain Information and Knowledge

Children need exposure to print as a means of learning about new and interesting things.

Newspapers, magazines, flyers

Show children newspaper articles with large, interesting pictures and read the article aloud. Make sure the topic is interesting and adapt the language to the children's level.

Maps

Maps are fascinating for children, especially if they identify places of personal interest, such as where the children now live and where they or others used to live.

Place a map of the world permanently at the children's eye level and refer to it to find places mentioned in books, places where people go on vacation, places in the news, and so on.

Conclusion

Literacy is no longer viewed as a skill that children learn when they begin primary school. We now know that literacy begins at birth and is dependent upon children's exposure to and interactions with the printed word, with appropriate models and input from encouraging adults. If children come to view print as a powerful form of communication, they will soon reach the following all-important conclusions:

What I do or see or hear or touch,
I can talk about.

What I talk about, I can write about or someone
can write for me.

What is written down, I can read or someone
can read for me.

This is the foundation for becoming literate — and child care providers play a critical role in establishing the foundations of early literacy. ◆

Note: The ideas provided in this article are appropriate for children aged two to six, although some are appropriate only for older children. It is best to follow the children's lead when deciding which activities to use. For example, when children are at the scribbling stage, it is best not to push them to write, but it is appropriate to model writing for them in purposeful activities. This article is based on a chapter from Elaine's Weitzman's book *Learning Language and Loving It: A Guide to Promoting Children's Social and Language Development in Early Childhood Settings*, which is available from The Hanen Centre, 252 Bloor Street West, Suite 3-390, Toronto, Ontario M5S 1V5. Tel: (416) 921-1073; FAX (416) 921-1225.

Elaine Weitzman, M.Ed., is a speech language pathologist and executive director of The Hanen Centre, an internationally-recognized organization committed to providing support and training in language facilitation to parents, caregivers and teachers of young children.

References

Cambourne, B. (1988). *The Whole Story: Natural Learning and the Acquisition of Literacy in the Classroom.* Auckland, New Zealand: Ashton Scholastic.

Carle, E. (1981). *The Very Hungry Caterpillar.* New York: Scholastic.

Chafel, J.A. (1982). "Making Early Literacy a Natural Happening." *Childhood Education*, May/June, 300-304.

Cochrane-Smith, M. (1984). *The Making of a Reader.* Norwood, NJ: Ablex.

Forester, A.D. & Reinhard, M. (1989). *The Learners Way.* Winnipeg: Peguis.

Goodman, K. & Goodman, Y. (1983). "Reading and Writing Relationships: Pragmatic Functions." *Language Arts*, 60 (5), 590-599.

Goodman, K. (1986b). *What's Whole in Whole Language?* Richmond Hill, Ontario: Scholastic.

Goodman, Y. (1984). "The Development of Initial Literacy." In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith, (Eds.), *Awakening to Literacy*
(pp. 102-109). Exeter, NH: Heinemann.

Graves, D. & Stuart, V. (1986). *Write from the Start: Tapping your Child's Natural Writing Ability.* New York: Plume.

Holdaway, D. (1979). *The Foundations of Literacy.* Sydney, Australia: Ashton Scholastic.

Jewell, M.G. & Zintz, M.V. (1986). *Learning to Read Naturally.* Dubuque: Kendall Hunt.

Kimmel, M.M. & Segel, E. (1983). *For Reading out Loud.* New York: Delacorte Press.

Lamme, L.L. (1984). *Growing up Writing.* Washington, D.C.: Acropolis Books Ltd.

Loughlin, C.E. & Martin, M.D. (1987). *Supporting Literacy: Developing Effective Learning Environments.* New York: Teachers College Press.

Miller, S.A. (1991). "Whole Language: It's an Experience!" *Scholastic Pre-K Today*, January Issue, 44-72.

Strickland, D. & Morrow, L.M. (Eds). (1989). *Emerging Literacy: Young Children Learning to Read and Write.* Newark, DE: International Reading Association.

Taylor, D. (1983). *Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write.* Exeter, NH: Heinemann.

Teale, W.H. & Sulzby, E. (Eds.). (1985). *Emergent Literacy: Writing and Reading.* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Temple, C.A., Nathan, R.G. & Burris, N.A. (1982). *The Beginnings of Writing.* Boston, Mass: Allyn and Bacon.

BEST COPY AVAILABLE

Literacy Development in Young Children

by Diana Masny

Literacy is central to academic achievement and life-long learning. The formal setting for the development of literacy has most often been grade 1. However, studies on emerging literacy show that children develop literate behaviour at a much younger age. This article begins by focusing on the meaning of literacy and its characteristics and moves on to consider the contribution of the preschool years to the development of literacy. Then, it examines the notion that the development of literacy is linked to oral language and considers ways in which day care centres can promote oral language that is part of literate behaviour. Finally, it looks at socio-cultural aspects of literacy and their implications for children in day care centres in general and in particular, for francophone children living in a minority context.

What is literacy?

Literacy is traditionally defined as the ability to read and write. It is usually considered an individual process: each child develops psychological and linguistic elements critical to the acts of reading and writing, such as constructing meaning and developing sound-to-letter correspondence. Increasingly, however, literacy is defined more broadly and is being viewed as a social phenomenon. Thus, what it means to be literate varies according to socio-cultural groups. The term "literacies" is used in the plural to indicate that an individual can acquire several types of literacy, such as those practised at school (reading textbooks), at home (writing letters to family), in religious practices (reciting prayers) and during daily activities (writing a shopping list). Individuals use different literate behaviours in different contexts.

In our present technological society, much of the information presented is complex. In order to convey such information orally, many features of the written code have become part of oral language (e.g. use of precise vocabulary, exploiting varied syntactic resources, etc.). Literate ability, in this context, becomes a means of accessing and conveying information in meaningful acts of communication, not only in the written, but also in the oral mode. These means of communication include television, film, personal narratives in class, written reports and faxes.

According to UNESCO's Declaration at Persepolis (1975), literacy contributes to a person's well-being. Accordingly, literacy goes beyond the ability to read and write conventional texts at specific ages. It refers to ways of thinking, talking, writing, reading and valuing that reflect how children act. While interacting with "text" (used in a very broad sense to include all forms of media), children attempt to make sense of their

world. The development of literacy should ultimately lead children to change their view of the world. It can also be a means to help children conceive of and participate in projects that act on and transform society. Through reflection and action, literacy contributes to authentic human development. Literacy in this context can be seen as an attempt to make sense of one's experiences as learners interacting with the world (Freire & Macedo, 1987).

The role of preschool years in literacy development

Certain types of language skills are related to the development of literacy. In preschoolers, language skills most apt to develop literacy are those related to print and oral skills that support emergent literacy (namely, letter-sound correspondence, rhyming, using language to talk about language, and contact with print). Moreover, there are some language skills associated with written language that need to be developed at this stage in order to support reading and writing at a later stage. I am referring to decontextualized language use. This means that children learn to use language in more complex and abstract ways embedded in a context that is increasingly removed from the here-and-now. They rely on the words alone to convey meaning, to describe or narrate experiences, to create fantasy worlds, and to convey novel information to audiences who are at a distance and who may share only limited amounts of background knowledge with the speaker. An example of decontextualized language use is a five-year-old child who discusses a recently completed race with someone who was not present at the event. In another example, a three- or four-year-old child talks about an object without its being physically present.

The role of symbolic play

Young children do not learn in the same way as older children. Play is a central feature for child growth. When it comes to language development in preschoolers, symbolic play has often been proposed as an important way to develop literate behaviour. By the age of three, children can be involved in symbolic play, which develops the ability to use an object as a representation of something else (such as using a doll to represent a child, or a broom to represent a horse). Children can also be involved in symbolic transformations independent of objects. For example, they may use a corner of the classroom to represent an office. Jean Piaget maintained that symbolic play leads to increased performance in problem-solving and divergent thinking. L.V. Vygotsky (1934/1978) proposed that the development of symbolic thinking, oral language and literate behaviour occur together and that the development of written language is related to oral language in symbolic play. Accordingly, Vygotsky suggested that early childhood educators provide writing experiences during the preschool years that are *relevant* to children's lives, and *meaningful* for children. Writing should be taught *naturally* in ongoing social interaction in the course of children's play. Writing in this context refers to the developmental stages of writing, from inventive to more conventional forms.

Promoting literate behaviour in day care centres

In play centres that promote literate behaviour, children tend to rely heavily on language to communicate with others. In developing play centres, it is important for educators to use familiar contexts such as a house, post office, library or office. It is equally important for educators to be aware of gender bias when children are role-playing as teachers, police officers, office workers or librarians. Educators should interact with the children in ways that promote equity, regardless of the children's ages. Small play areas encourage interactive and sustained play activity. Since young children seem to play best about what they know, literacy-enriched settings should be created that reflect real-life literacy situations for these children (such as a post office, supermarket or fast food restaurant play-centre). Items in the children's play environment should be labelled in ways that resemble real-world print culture. They can use literacy objects to engage in a variety of literate behaviours. For example, instead of using crayons to experiment with colors, they can use markers to write birthday cards, record library rules, write directions and label objects. The more familiar the children are with play contexts and their corresponding objects, the more they tend to play in increasingly complex ways and use elaborate language, thereby supporting uses of decontextualized language.

From a developmental perspective, children may be at varying points of maturity. If children do not perform well, it may be because they have not been exposed to the rules of the activity, which require a certain type of literacy. Children need support and guidance from an early childhood educator, parent or sibling, regardless of the language or type of literacies (e.g. home, community or religious) that the person uses. Children seem to learn the rules of literate events through guided participation. Once a child engages in a literate activity, it is important for the educator to let the child introduce the topics. Guidance is also provided through scaffolding — building on what the child has said, going beyond the immediate context and relating what was said to other non-present events, thus facilitating decontextualized uses of language. Expository texts (such as alphabet books) convey information; they are particularly useful to the extent that they maximize joint participation. While narratives are an important aspect of language development, expository texts and texts designed to persuade the audience (such as commericals) elicit much more interaction than narratives.

The importance of the socio-cultural context for literacy development

When viewing literacies as a socio-cultural phenomenon, it is important to look at home languages and the role of the family environment in early literate development. Knowing which literate materials exist in children's homes and encouraging children to bring in samples of these items are two ways to validate literate behaviours from the home culture. For example, preschoolers can bring in food labels, magazines, favourite videos and books in different languages. They can also prepare their own shopping lists, write notes, create bills and keep lists of things to do.

Literate behaviours vary according to context; hence, the importance of making the rules for the different literate behaviours in new tasks explicit to early childhood educators, parents and children. Developing literate competence in preschoolers requires that they learn new rules. For example, creating shopping lists taps literate behaviours that are different from narrating or persuading. Although it is expected that children entering grade 1 will already have acquired the cultural and linguistic practices that are part of the school culture, many of these children have yet to develop them. Some children experience contextual similarities of literacy events between home and school. The many children who do not experience these similarities need to be socialized in patterns of language use related to school cultures.

Areas of preschooler literacy knowledge

To help children whose literacy practices at home differ from those used at school, early childhood educators should intially use "texts" with which the children are familiar. When educators interact with children around familiar "texts," they can use strategies that maximally involve the children in constructing meaning. Moreover, the interaction around oral and written "texts" can help foster oral and written language in preschoolers that is critical to the development of literate behaviour. The following example illustrates how interaction through a reading event can facilitate the development of oral and written literate behaviour. In the first instance, children are read to and children and reader discuss the contents orally. The following interactions with reading materials promote oral literate behaviour:

- asking questions and making simple comments concerning labels of objects;
- asking questions that require more detailed information about objects;
- asking questions that require the child to elaborate on aspects of events, discuss motives and explore causes.

In the next interaction, the child is asked:

- to evaluate or react to information in "texts";
- to relate events in "texts" to events in the real world.

While the preceding activities can be done orally, children can also interact with reading materials to promote written literate behaviour. The following are five strategies that children use to actively construct knowledge about writing and develop written literate behaviour:

- scribble writing;
- scribbling and some letters or letter-like writing;
- producing a combination of letters and numbers;
- copying environmental print (such as labels, signs and logos);
- writing by repeating well-learned units (such as the letters from one's name or from the alphabet).

Developing literate abilities at the preschool level sets the foundation for supporting literate behaviour up to the middle grades and beyond. Preschoolers' knowledge about literacies stems from an interaction between oral and written language.

Implications for the francophone minority context

Franco Ontarians, representing 5.4 per cent of the population, are an established minority with historic educational rights. In Canada, French is recognized as one of the two official languages. In Ontario, French is recognized as an official language in education and in its courts. In this particular minority context, it becomes important for francophones in Ontario to establish more day care centres in French schools so that children can benefit from their increased contact with the French language and develop a sense of membership in French communities. In fact, children who have been in French day care centres have been known to improve their language proficiency in French. Moreover, children from junior kindergarten to grade 4 who experience both the day care centre and schooling in the same building benefit from links established between the early childhood educators and the teachers. For example, thematic projects undertaken in the school classroom can be linked to activities that the children are participating in at the day care centre. A close partnership between the educational agents creates an ideal climate for assessing the development of each child.

Children may come to a French day care centre speaking some French or being highly fluent. Some of the children come from ethnic-minority backgrounds. Many may be bilingual or trilingual. While the French language day care centres must facilitate children's proficiency in the French language so that they can ease into French language schools, it is also important that the histories and identities of the children from non-French backgrounds be validated at the day care centre. Books brought from home in the languages of the children (such as French, Vietnamese, Somali and Arabic) should be present. English books should also be included, even though English has an overwhelming presence in society. In this way, children who have an anglophone parent will develop a sense of security about their identity and history. However, because French is a minority language in Ontario, a greater voice is given to French "texts." French is the language of communication in the day care centre. Since other languages are also valued, children develop an awareness of different languages and cultures, thereby enriching their understanding of the world. Awareness of language plays a significant role in the development of the written language and decontextualized uses of language. These are significant elements in the development of understanding and using language for success in school.

When educators focus on language development, it is necessary for them to tap their knowledge base concerning developmental stages in language acquistion. Educators must also develop a conscious awareness of the relationship between gender, race, religion and language. This will have an impact on how educators use language, materials and themes/activities at the day care centre. Even children as young as three years old are socialized in "reading the world" based on their surrounding environments (e.g. violence in the media, gender stereotyping in nursery stories and fairy tales). By helping children develop a sensitivity to language in their understanding of the world (e.g. by providing books written by or about people of different nationalities), educators foster a sense of gender, racial, religious and linguistic equity. Issues surrounding equity are especially important to children living in a minority context. They quickly understand that languages are not given equal status/access in society. However, children in French day care centres will develop a sense of positive self-worth when their milieu validates their different identities.

Developing a high level of competence in French is an important element in feeling secure about one's identity and in developing a sense of community membership. The day care centre and the home can contribute in a number of ways. For example, it is important:

- that the French-speaking family member speak consistently to the child in French;
- that a family member who does not necessarily speak French recognizes the importance of motivating the child in his/her learning endeavours;
- that the child receive support from the family in the form of positive attitudes towards what the child is doing in French at the day care centre;
- that there be a concerted effort in developing a partnership between the day care centre and the home. The family should share the reponsibility of assisting/guiding the child's efforts in developing literate behavior in French at home. The day care centre should provide support to the family through its daily practices.

Conclusion

Day care centres can provide the linguistic enrichment that children need in order to develop literate behaviour. At the same time, centres validate literate practices that are part of the home setting and prepare children to meet their needs in a complex technological society. Accordingly, it is important to establish a partnership between educators and families. They should share information about the kinds of literacy activities and situations that naturally occur outside the early childhood program. In addition, educators need to rework play centres to include familiar literacy objects and routines. Existing centres also need to be modifited or enhanced to include more literacy events that are *appropriate, authentic and useful.* ◆

Diana Masny, Ph.D. is associate professor in the Faculty of Education at the University of Ottawa. She has been on sabbatical leave as a visiting scholar at the Ontario Institute for Studies in Education and at the Harvard University Graduate School of Education.

References

Donaldson, M. (1978). *Children's Minds.* New York, Fontana.

Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the World and the Word.* Bergin & Garvey.

Masny, D. & Lajoie, M. (in press). "Le développement langagier et la littératie dans l'éducation préscolaire en milieu minoritaire." *Education et Francophonie.*

Neuman, S.B. & Roskos, K. (1993). "Literacy Objects as Cultural Tools: Effects on Children's Literacy Behaviors in Play." *Reading Research Quarterly,* 28, 3, 194-205.

Pellegrini, A.D. & Gelda, L. (1993). "Ten Years After: A Reexamination of Symbolic Play and Literacy Research." *Reading Research Quarterly,* 28, 2, 163-175.

Snow, C.E., Barnes, W.S., Chandler, J., Goodman, I.F. & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled Expectations.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Van Kleek, A. (1990). "Emergent literacy: Learning about Print before Learning to Read." *Topics in Language Disorders,* 10, 2, 25-45.

Vygotsky, L.V. (1934/1978). *Mind in Society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Goodbye ABC — Hello Literacy!

by June Meyer

If we cast our minds back to our childhoods and recall how we learned to read and write, the images of being taught the alphabet as ABC would be one of our key memories. In fact, graphic designs of upper and lower case letters are still displayed above chalkboards in many primary classrooms today. In some early childhood centres, the alphabet is a wall mural that depicts the appropriate pictures to teach children the connection between an object's initial sound and the corresponding letter form. However, confusion can quite easily arise, especially if "Aa is for aeroplane" and "Ee is for ewe."

PHIL VAUGHN

The purpose of this article is to examine whether the alphabet, as an abstract set of coded symbols, is a developmentally appropriate method for teaching children to become competent readers and writers. If indeed, there is evidence that knowing the alphabet impedes the natural ways in which children acquire literacy knowledge, then what other alternatives might be considered?

Should we provide more child-centred opportunities for children to replicate the reading and writing behaviours that they observe in their families and communities? If dramatic play situations were organized with suggestive materials such as a suitcase full of writing materials, a store prop box containing items for recording transactions, or a telephone and message pad in the doctor's reception area, it is possible that we would observe children as recorders and reporters. We could then recognize how the emerging literacy behaviours of writing, reading and talking can be discovered through children's symbolic play (Meyer, 1994).

However, we can go further in our explorations by looking at how children as "meaning makers" (Wells, 1986) appear to have their own literacy knowledge **prior** to our curriculum planning of emergent literacy activities. If we can focus on the idea that children acquire their own knowledge only when they are actively engaged in their own learning, then it is possible to begin to understand how they might be thinking and learning.

Through the following stories (documented in the 1985 Commission Report, *Becoming a Nation of Readers*), children show us what they know about the literacy processes of communicating through writing,

reading, talking and listening. If we allow ourselves to have an open mind whereby we respect and value children's emerging literacy behaviors, then we will become attuned to how they appear to re-invent what they know and how they articulate their learning to us. In the following anecdotes, notice if the children incorporate the traditional ABCs into their ideas and note how each child conveys what he/she knows.

"The teacher is no longer merely one-who-teaches, but one-who-is-himself-taught in dialogue with the children"

Meet Sarah

Five-year-old Sarah had finished creating a row of red, heart-shaped cookies complete with eyes, nose and mouth in contrasting green play dough. She told me that she would like to save them so that she could tell her mother about how she had made them. When I suggested that she might like to write the recipe for her mother to read, Sarah eagerly collected a paper and pencil. In bold capital letters she printed "SARAH" and then stopped. "I know my alphabet letters and I can do writing with them, but I don't know how to write the recipe about my cookies," she added rather dejectedly. Together we talked about the cookies and made some connections between the sounds of the "talk" and the shapes of those alphabet letters. Finally "SARAH'S HRT FASD CKS" emerged as the recipe. Then she turned to look directly at me and said confidently, "I do really know how to read and write you know!" Quickly she wrote "THE CAT SAT ON THE MAT." and with a broad smile read her story and added that she would really know more when she went to school. A month later, Sarah went to kindergarten.

In this anecdote, we notice that Sarah is aware of reading, writing and punctuation with the "'s" in SARAH'S, but her recipe seems more like a product arising from her dependency on the alphabet, which she appears to think is the key for unlocking the mysteries of literacy. Despite trying to make meaning and associations through the process of creating a recipe script with her own "invented spelling" (Clay, 1976), one cannot help but wonder if Sarah will ever break through the confines of the ABC barrier and feel confident about writing stories using her own system of written language at her developmental level of understanding.

Meet Benji

Benji, three and a half years of age, brought me a large sheet of white paper and announced that he was going to paint on the easel, but that first he wanted to see me write my name "June" and then his name on the paper. I asked him where I should put the names and he pointed to the top right-hand corner, the space where we always printed the children's names. He watched intently as I formed each letter, and then he went to get a pot of paint and a brush. With his left forefinger, he pointed to the B, traced the letter and subsequently reproduced it in the centre of the page. Silently, he continued the process, placing the letters of "Benji" randomly all over the paper. Then he looked at the letter shapes in my name and said excitedly, "I've got this (e) in my name but in your name, it's at the end." He reported on the "j" shape and how it was "not at the beginning of" his name. He concluded by informing me that we both had "that one" (n) and it was in the same position in both of our names. In his final analysis, he declared that his name was bigger than mine "'cos it's got more letters in it and it is bigger to say!"

Here we see Benji deciding how to go about solving the problem of making his name. He seems to perform a sequence of pre-determined actions that are repeated until his name "Benji" is completed. Throughout the task he elicits a minimum of adult assistance as he sets about recording his own name in a way that makes sense to him.

There was no teacher planning or teaching of this name writing — it emerged spontaneously, with no cues or directive prompts to guide what was being created. Feuerstein (1980) feels that children are "open learning systems" who become literate as they share and focus upon "something of mutual interest" with a person who empowers them to feel competent and successful. We can recognize that Benji is indeed developing his own concepts of writing and reading as he has initiated, maintained and sustained his own meaningful learning experience.

Meet Riley

Six-year-old Riley invited me to play one of his computer games and gave me the choice of deciding which one. I noted that there were two of us who would be playing and he selected one that had male and female characters. It soon became apparent that I had no idea of how to play the game and, after the first two moves with the mouse, I became a passive onlooker while he assumed the leadership role. When I asked what I should do to take part in the game, he responded, "I'm doing it for you, so you can learn." The figures continued to bounce and zap around the screen.

In this situation, we note how Riley appears to take on the role of teacher: he explained what he was doing for me by first manipulating the moves and then orally describing what had transpired. If we put ourselves, as adults, into the role of being a sincere, naive "learner" who needs help, we have the privilege of being able to observe how children make meaning through assessing the situation. We can also observe how children employ strategies for conveying information in a constructive way so that it is understood by the adult who is being "taught."

Catherine Snow (1983) believes that literacy occurs during social interactions through conversations that become "shared histories." She says that such dialogues are stories that are important as "oral preparation for literacy." Riley had just started grade 1 where there were many opportunities to engage in listening and talking (e.g. through explaining, reasoning, disclosing, informing and questioning). These opportunities are what Well's calls "collaborations or communicative exchanges" and they support learning and literacy as children are "meaning makers" (1986).

Meet Mary

Mary, four and a half years of age, could often be found in the book corner sharing a book with an adult. In most of these situations, it was Mary who was "reading" to the adult and informing him/her about the characters, setting, theme and plot of the story, while the listener remained spellbound and attentive.

From Mary's obvious interest in being an active storyreader, we can assume that she recognizes the content and structure of a story, delights in sharing her knowledge with someone else and appears to have a very positive attitude towards books. Juliebo believes that we need to recognize the importance of children "being initiators of literacy learning" (1985) so that "they can build and expand upon their preschool literacy experiences with books."

Reflections Upon Literacy

The above anecdotes illustrate that being literate is more than just singing the alphabet by rote and concluding that "now I know my ABC, won't you come and play with me?" It goes beyond building towers with ABC blocks. As educators, we need to be aware of how children themselves perceive literacy. We also need to recognize that being literate involves the following developmental processes:

- Children engage in critical thinking as they explore the function of writing and reading.
- Children become "meaning makers" as they investigate ways of expressing reading and writing through their own systems of print.
- Children become sensitive to the ways in which they communicate their knowledge when they share their ideas, as knowledge, with others.

Implications for Practice

As educators and parents, we need to continually observe, interpret and evaluate how young children re-invent the knowledge that they have acquired about literacy — whether they are engaging in social interactions or in solitary experimenting during play. We need to reflect upon how we can find out about their knowledge by looking at all kinds of emerging literacy behaviours. If we want to make the commitment to ensuring that children are the ones who initiate and search out meaning, then we should consider the following:

- Appreciate children's unique learning styles and trust that they will be successful in discovering the purpose for reading and writing without being formally taught.
- Accept that children may solve problems in ways that seem unconventional and unorthodox to us as adults: we should honour their ventures and risk taking.
- Observe and recognize that children are on a continuum of learning: by incorporating all levels of thinking processes, they are establishing life-long literacy skills and a positive attitude towards learning.
- Engage in children's conversations by letting them be the initiators.
- Provide **quality** books for sharing, telling and reading — find out about Canadian children's literature.
- Stay informed about past and current research in the field of emerging literacy and share this knowledge with parents.
- Explore literacy opportunities in the community, such as the "Read to Me" programs and events in libraries.

Inspiration

Let us say "good-bye" to that which prevents children from being authentic "meaning makers." As Freire stated, "The teacher is no longer merely one-who-teaches, but one-who-is-himself-taught in dialogue with the children" as he/she in turn learns from them (1970). ◆

June Meyer, M.Ed., is an instructor in the Early Childhood Department of the University College of the Fraser Valley in British Columbia.

References

Anderson, R. *Becoming a Nation of Readers: Report of the Commission on Reading.* Washington, DC: The National Institute of Education, 1985.

Clay, Marie. *Fluent Young Readers: What can they teach us?* London: Heinemann, 1976.

Feuerstein, R. *Instrumental Enrichment.* New York: University Park Press, 1980.

Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed.* New York: Continuum Publishing, 1970.

Juliebo, M. "To Mediate or Not to Mediate? That is the Question." *Language Arts.* Vol. 62, No 8, 1985.

Meyer, J. "Literacy is Child's Play." *Canadian Children.* Vol. 19, No. 1, Spring, 1994.

Snow, C. "Literacy and Language: Relationships during the Preschool Years." *Harvard Educational Review.* Vol. 52, No 2 May, 1983.

Wells, G. *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn.* Portsmouth, NH: Heinemann, 1986.

# Enhancing Language Skills in Four- and Five-Year-Olds

By Patricia Chorney Rubin and Lynn Wilson

The communication process begins the moment a child is born. The non-verbal interactions between a young child and his/her family lay the foundation for later language development. Personal experiences affect each child's understanding and use of language, and the rate of language learning varies from child to child. In the process of becoming literate, children pass through a variety of stages so that, by the time they have reached the end of their third year, they have acquired all the basic constructs of their native language (Brown, 1973). Four- and five-year-olds have a vocabulary of literally thousands of words and they comprehend many more words than they can produce.

The Role of the Teacher

Language is embedded in everything we do with children throughout the day. The teacher's role is to provide a language-rich environment with opportunities to explore and play with the rhythmical and lyrical qualities of language, and to celebrate the sound, feel, texture and meaning of words. Whether reading, writing, listening or speaking, children should experience written and oral language as an integrated, vital part of their child care centre's curriculum. As early childhood educators, our goals should be to enrich and expand competency in language use and to develop within the children an awareness of written language — "what can be said can be written, what can be written can be read." Teachers who carefully observe children in groups are able to plan effectively for individual rates of growth. Given that some children in a group will speak a language other than English, it is vital for the teachers to create opportunities for them to explore their new language while at the same time encouraging communication in their first language. This is also a wonderful opportunity for all the children to learn significant phrases or songs in other languages.

The Hanen Language Program, which provides on-site training in language facilitation to early childhood educators, encourages teachers to **observe** each child to figure out what message he/she is sending; to **wait** and give the child a chance to collect his/her thoughts and communicate; and finally, to **listen** carefully to what the child is saying. **We must truly value what the children say and be responsive: this is a process of total communication.** Teachers should model appropriate strategies for the children. When developing a program, encourage the children to be curious about language and to ask questions. Ensure that you plan experiences that will require them to:

- make observations and share them with others
- negotiate
- problem-solve
- make predictions
- express feelings
- listen to and give instructions
- make decisions
- share information
- resolve conflicts
- report
- present
- explain
- analyze information
- interpret
- predict
- evaluate
- build relationships with other children and adults

Whenever possible, integrate small group interactions into the child care schedule. Children need opportunities to respond so we should avoid large groups where they will spend much of their time waiting for a turn to speak.

Encouraging parents to become partners in language development is very important. Give parents resources to support their understanding of their role in their child's development. Involve families in reading and provide opportunities for them to share stories from their past with the children in the room. Encourage families to read to their children in both their first and second languages.

How Does the Environment Encourage Language Development?

Teachers must create environments that celebrate language in all its forms. Children should see their words in print and teachers must find ways to preserve their speech. A whole language setting is rich in print including: books; signs; labels for different learning centres (let the children create the labels in different languages); directions; words and diagrams that assist children when returning materials; lists; charts; children's names; and attendance forms. The environment should also include a wide range of real objects, interesting props and collections that provide a basis for discussion and discovery. Examples of collections include keys, pencils, stickers, scarves, gum wrappers, piggy banks, chop sticks, bells, dreidels, shoe laces and pop cans.

Learning Centres that Support Language Development

Book Centre

Books stimulate curiosity and reflective thought, and should be seen as a source of excitement and enjoyment. An enthusiastic teacher can encourage a life-long interest in books. A well-organized book centre surrounds the children with good literature that is pro-social, anti-biased, culturally sensitive and reflects the diverse nature of the children and their families. Books allow us to explore our thoughts and feelings and respond to each other. Books also provide teachers with opportunities to encourage respect for the ideas of others and encourage the children to reflect on different points of view. Books available for the children could include fiction, non-fiction, poetry, plays, magazines, newspapers from a variety of cultures, atlases, reference books, pamphlets, maps, guide books, picture books, predictable books, pattern books, big books, little books, smelly books, pop up books — the list is endless! Collect and read specific authors who have interested the children and emphasize the richness and depth of Canadian writers who reflect Canadian experiences. Look for a number of books with the same title and read and discuss the similarities and differences of each one (e.g. *The Three Little Pigs*.)

A book centre will appeal to young children if it is clearly defined, provides privacy and has soft lighting. An attractive book area tells children that the teacher values books. Place this centre adjacent to the science area so that the books are within easy reach for reference. The aquarium, terrarium and plants will also enhance the area. To lure the children to this space, try some of the following suggestions:

- Add interesting, eye-catching signage to the book centre.
- Make the floor more comfortable by including a small area rug with a soft underpad underneath or straw mats that can be rolled out.
- Hang mobiles and kites or drape gauze from the ceiling.
- Although natural light is best, don't forget clamp-on lights and small table lamps that the chiidren can control.
- Incorporate different types of pillows in the area including enormous, embroidered, quilted or fluffy ones. Don't forget pillows that the children have decorated themselves.
- Provide bean bag chairs, rocking chairs, overstuffed chairs or couches with the legs cut off.
- A small crib-size mattress covered with attractive, cheerful material can also beckon children.

- Include a small table and some chairs. Cover the table with a colourful tablecloth (let the children make a tie-dyed one or create one with fabric crayons). Decorate with plants or fresh flowers.
- Create sheltered spaces using tents, parachute enclosures or empty closets.
- Display books attractively and remove the ones that need to be repaired.
- A bulletin board with book posters or covers from books often makes an attractive wall display. Add a list of the children's favourite books of the month and display their drawings of the stories you have discussed.
- Set up a flannel board with figures to act out stories.
- Provide story boxes that contain books and appropriate props. For example, *The Wonderful Pigs of Jillian Jiggs* by Phoebe Gilman (1988) could be accompanied by pig puppets, stuffed pig toy animals, pig writing paper, pig pencils, pig erasers and matching pig games on a tag board.
- Include props that reflect the children's favourite books (such as a Madeline doll, and Franklin the Turtle and Curious George stuffed animals).
- Provide puppets, a puppet theatre or a TV box for dramatic play.
- Add an overhead projector and cellophane characters for the children to act out their favourite stories.
- Have a video recorder available so that the children can tell their own stories, interview each other, record their comments and pantomime for the camera.
- Have a story apron available (an apron sewn with many pockets) filled with items such as finger puppets, popsicle-stick characters and props.

Printing Centre

Creating a pleasant area where children can use a variety of writing materials can be a tremendous motivator. It gives children an opportunity to record their thoughts by dictating them to a teacher or by using word cues available in the centre to "write" their own stories. Some interesting props might include:

- alphabets in languages other than English
- small chalk boards/brushes/chalk
- wooden and plastic letters for tracing
- fancy pencils — keep them sharp!
- oil pastels
- ball point pens
- calligraphy pens
- Chinese brushes
- markers — all shapes, sizes and smells
- coloured pencils
- pencil sharpeners
- charcoal
- coloured paper strips
- fancy paper
- envelopes of all sizes and colours
- stickers
- paper clips, paper fasteners
- pencil boxes
- templates
- stencils for tracing
- rulers
- fancy erasers
- clipboards
- alphabet and number stamps and stamp pads
- hole punch
- note pads, writing paper
- magnetic alphabet letters and board
- alphabet cards
- staplers
- scissors
- tape
- magic slates
- index cards
- receipt pads
- picture dictionaries
- photographs of interesting events, children and their families or dramatic images laminated on story board paper for children to record their thoughts
- a picture file with accompanying words
- an old typewriter or computer (there are so many wonderful programs to promote language acquisition)
- blank booklets in a variety of shapes for the children to record their own stories

By rotating materials, the area will continue to be exciting. If the teacher places items in see-through boxes or bins, then the children can be responsible for returning materials to their proper places. In the Printing Centre, activities and displays can be organized around different events or themes. In the winter, for example, when celebrating the Chinese New Year, a teacher can cut out dragon shapes and animal year figures and label each one. The cut-outs can then be hung up in the Printing Centre so that children can have quick and easy access to the words they need. The Chinese characters that represent "Happy New Year" can also be posted for the children to replicate. On a bulletin board in this area, you might also record a different thought each week, such as "What would happen if dinosaurs were alive today?" or "What does your bedroom look like?" With teacher support, children can record their responses and mount them on the board. Creating bulletin boards at the children's level allows them to organize and decorate their space.

The children can also store their journals in this centre so that they can record important day care events. In this way, the journals become a memory book for the children and their families. Encourage the children to make their own books such as shape books, accordion type books and flip books. Create fancy folders for the children's published works and keep them in the book centre for sharing.

Dramatic Play Area

Language is at the core of this centre and a responsive teacher will be able to capitalize on many language opportunities here. The teacher should be prepared to create a sign when needed — such as "Hospital Zone" or "Do Not Disturb" — and be ready to add essential props. By including an interesting and innovative collection of props such as walkie talkies, dictaphone machines, telephones and tape recorders, children will have an opportunity to fantasize, discuss, problem-solve, resolve conflicts, tell stories and act out stories.

Music Centre

Music is a powerful medium for language acquisition. To support children throughout the day, use songs, fingerplays, action songs, singing games, chants, adapt familiar songs to relate to topics being discussed and retell stories through song. The centre itself should be stocked with a rich collection of music from a wide range of cultures and a variety of musical instruments. Encourage families to read and sing their family favourites, record them and share them with the group. Don't forget about taking the instruments into the outdoor environment.

Woodworking, Construction and Technology Area

This is a language-rich area where children can plan and test their inventions. Their projects will progress from simple to more complex creations as their skills increase. Encourage group projects that require verbal planning. Children should be given opportunities to return woodworking tools and blocks to their designated areas by matching the objects with labelled shapes that have been cut out and taped to storage shelves. Create signs to explain the structures that children have built. "Do Not Touch" is a frequently requested sign in these areas!

Science and Math Activities

Collections and real objects provide the basis for discussions and problem-solving and the development of mathematical terminology. Encourage verbal exploration of specific areas of interest and include mathematical and scientific principles of exploration and cause and effect. In this area, teachers can take dictation about the children's observations, do simple graphs and draw diagrams. Food experiences allow the children to create recipes and follow directions in order to achieve an edible result. "Children learn and enjoy mathematics and science best in a child-centered program where their interests, ideas and abilities are respected" (Harcourt and Wortzman, 1992, p. 5).

Creative Centre

Children in this age group enjoy choosing from a self-help, creative shelf filled with dozens and dozens of materials. If the supplies are novel, as well as rich in variety and texture, then this area will have many possibilities for discussion. Children like to plan together and enjoy discussing their experiences with each other.

Outdoor Environment

No environment is richer for language development than outdoor space. This play space is a sensory-rich opportunity for exploration and discovery. Children need well-developed language skills to negotiate with their friends for a turn on the bicycle or to enlist the help of others to create a fort with rope, blankets and old tree branches. Children will enjoy making observations of a favourite tree or of the birds that come to visit their feeder. Planting and graphing a growing garden is great fun. The children might also enjoy making a book of photographs of their flowers and vegetables throughout the seasons. Recording these observations is a way of sharing this information with others. Moving beyond the playground is critical to the child's growing sense of community. Visiting stores and finding resources within the neighbourhood are an important part of helping children become self-reliant and comfortable in their surroundings. You could visit three different restaurants in your area and compare the different environments, types of menus, uniforms worn by the servers, types of tables and chairs, and variety of foods served. This is a wonderful opportunity for language development.

"Children refine and consolidate their learning when they communicate their discoveries and observations. They may communicate verbally, through art or drama, by demonstrating a discovery or by making a model. By building in time for children to communicate their thoughts and feelings, you give them the message that they are important — that their ideas are valued and respected" (Harcourt and Wortzman, 1992, p. 13). ◆

Patricia Chorney Rubin is a part-time faculty member at George Brown College and a supervisor at one of the college's lab schools. Lynn Wilson is a faculty member in the Department of Early Childhood Education at George Brown College in Toronto.

References

Brown R. (1973). *A First Language: The Early Stages.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Harcourt, Lalie and Wortzman, Ricki (1992). *Early Explorations in Mathematics and Science.* Toronto: Addison-Wesley Publishers Ltd.

Tell Me a Story
(Then Tell It Again)

Supporting literacy for preschool children from bilingual families.

by Merylie Wade Houston

Three-year-old Nilufer and her mother were choosing two books to take home from our parent and preschool nursery school. Nilufer, whose first language is Turkish, picked up a bright board book with text written in Japanese. "But it's not one of the Turkish books," I said. "That's OK," said her mother, "she's going to read it to me, and she can't read Turkish either."

For many years now, the St. Jamestown Language Project nursery school has had a Borrow-the-Book program. At last count, it was operating in 11 languages, including English. We launched the program at our school's December holiday party back in the early '80s. Instead of the traditional stocking, each child was given a bright primary-coloured bookbag with his/her name in gold sparkle. Inside each bag was a book, carefully chosen for the child's age and cultural background.

Then, when "school" started again in January, there was something new: a library of books to borrow, take home and read with the family. We even included books for infants and toddlers. Not only were there good English-language books to borrow — board books, story books and picture books — there were books in Turkish, Japanese, Cantonese, German, Spanish, Gujerati, Portuguese, Vietnamese, Korean and Russian.

No, we didn't win the lottery. We simply discovered how the public library system could help us. Let me tell you how it works.

Originally, we got the idea for the Borrow-a-Book program from Linda Hart-Hewins, Jan Wells and Una Villiers of the Toronto Board of Education, who adapted the findings of the *Belfield Reading Project* (1981) in England for the kindergarten/primary program at Frankland Public School in east-end Toronto. It is no news now that children learn to read by being read to. However, 14 years ago, the idea was new, as were the report's findings that reading out loud to parents can be more important to the development of children's reading skills than practice in school. If, as reported, parents can learn to read by listening to their children read to them, can children learn to read by being read to, and by then reading to their parents? As a result, families with children in this class were asked to make a commitment to read two books to their children every night. Linda Hart and parent volunteers stitched up bookbags for every one of the children in her JK/SK/Grade 1 family grouping program. Every day, when a parent brought his/her child to school, the child and parent together would bring back last night's "homework" books and exchange them for two more books to be read together that night. The books were carefully screened for difficulty in reading. Families were to start with basic books and advance in difficulty as the child's reading level advanced. The school held a number of fund-raisers to purchase the books for the program. The result was that the children learned to read by leaps and bounds.

What were the implications of this for our nursery school? Our program offered English and orientation classes for immigrant and refugee women and their preschool children. The children in the nursery program ranged in age from infant to five years. Almost all had been born outside Canada and all had a first language other than English. We knew how important early reading was for all children, but most of the mothers could read only a few basic English words. And very soon the children would be leaving us to go to school.

Question: How could we help the children get ready to learn to read and love to read when their families could read only minimal English?

Answer: Start by providing books in their first languages.

But how? We were a community-based preschool with a small amount of government funding that couldn't be stretched to include buying lots of books. Good books, as we all know, are expensive. So I went to the local public library. What I discovered was that the main branches, one in Scarborough, one in North York and several in Toronto, had collections of children's books in many languages other than English. Even the small local branches had children's books in the languages reflected in the surrounding neighbourhoods. Ours, for instance, offered Greek and Cantonese. The librarians believed the books were there to be read and they said they'd be delighted to help us in any way. They were willing to lend our program bags full of books every two weeks. They even asked us to tell them exactly which languages we needed, so that when they spent the little funding they had for new acquisitions, they would be sure to be getting what the community wanted.

Within a few weeks, mothers were exchanging books with each other and translating so that they could tell the stories in their own languages. The children, like Nilufer, simply chose books with bright pictures that appealed to them. Often, they also selected the English books that I had read to them that morning. (Whenever possible, I would sign out multiple copies of these favourites from the library because everybody wanted to take them home.) We also made trips to the local library and obtained personal cards for all the children. We only took a few children at a time so that the visits would be special. And so our enjoyment of books grew and grew.

Bilingual Literacy

Why do we think it is so important to support the development of pre-literacy skills among preschool children whose first language is not English? Because a child who lives in a world with two languages needs to be able to grow and learn in both languages, which obviously includes reading in both languages.

The Family — Wong-Fillmore (1991) has shown us that children who come to an English-language preschool or child care program usually learn English *instead of* rather than *in addition to* their first language. This is referred to as *subtractive bilingualism*. If children "forget" their family language, they cannot communicate with their parents, their extended family, and, especially, their grandparents. This is a high price for families to pay for sending their child to child care — the possible loss of the ability to transmit their culture and values, and the loss of the connection between generations.

Reading or telling stories to our children is one of the best ways for this communication and connection to take place.

Self-Image — What is the message conveyed to children if their families' language is not reflected in the world in which they live? What will happen if they don't hear their home language spoken, don't see its calligraphy or script, don't even hear its music? If children hear their parents switch to English whenever they are outside the home, whether or not they speak it well, then they may grow up thinking that their home language is second class, that their parents don't belong in their new school world and that they themselves are not as good as the other children. Teachers have a crucial role to play here. It doesn't matter if you don't speak a second language. It is your *attitude* towards language that counts. Because your opinion is so very important to the children's development of values, it is essential that you respect and value their language by reflecting it in your classroom. One of the easiest and most effective ways to do this is through books.

Language Development — Teachers must tell families that their children *need* to hear stories in their own language. In the *Heritage Language Bulletin*, Jim Cummins points to research showing that bilingualism can help children do very well in school, in fact to outperform monolingual children on both linguistic and

educational tasks. Skill in their first language can actually increase their language abilities in English. He goes on to say, however, that "for children to experience these beneficial effects of bilingualism it is important that *both* their languages continue to develop. Children who can read and write as well as speak two languages have a major advantage, not just in school but also in finding jobs after school" (Cummins 1985).

As educators, we are in the lovely position of being able to help educate bilingual children, with most of the work being done by the family. The more we help them develop their home language, the more successfully they will acquire high levels of English language skills. If we are able to help the family "set the tone" for first language development, our influence will be felt in their children's education for many years after they have left child care.

If we talk to our children, point things out, explain things, tell stories and read stories, we will be getting them ready to read in both languages.

Building Literacy Skills in the Child's First Language

Suggestions for Child Care or Preschool Programs

- Encourage the children to use their home language in play, especially "pretend" play.
- Fill your centre with books in all languages, but use your good ECE skills to evaluate for suitability. Even if you can't read the words of a book you can assess the illustrations and length. Parents can help screen books if you ask; so can your local children's librarian. Library books will be labelled by the language, so that you can tell if it is written in Chinese or Japanese, Gujerati or Hindi, Spanish or Portuguese.
- Children's books will often be donated to your centre by community associations, churches, synagogues, mosques, or by relatives here or in other countries. Often these books have been outgrown by older children. Ask the families to help make these connections.
- When you purchase books, try to find bilingual or multilingual books, such as the *Hand in Hand: Multicultural Experiences for Young Children* series. They will have a simple text in more than one language, so that you all can share the same book. A parent or other community member may be able to help you translate the text of some of your books onto self-stick labels. Add the corresponding label(s) to each page.
- Put up a few words in each family language on your bulletin board. Start simply with "Hello" or "Welcome" and then progress to phrases. Your local Board of Education or Citizenship Office may have some common messages and announcements translated into several languages.
- Ask the families in your centre to look for calendars that reflect their culture and/or religion and the script of their language. These are often available near New Year's or other special celebrations, which come at many times of the year: in January (Chinese/Vietnamese New Year), September (Rosh Hashanah), October (Diwali), March (Now-Rūz), etc. Calendars are useful tools for children.
- If the families help in gathering boxes and cans for your housekeeping centre or store, the packages will reflect the foods they eat at home, as well as the script of their language.
- Translate your parent information letters into the languages needed by your community. These are standard letters that will be used many times, so the expense will be worthwhile. Boards of education usually have lists of approved translators. It is very important to show that you respect the parent's need to understand your program.
- Read and read and read some more. Don't force children to listen to a book, but make both books and yourself always available. Favourite books can be read on tape and, if family members read some books in other languages for you, ask them to ring a bell when it is time to turn the page, just as you do when taping a book in English.
- Show how important writing is by doing it. Write notes to other teachers that the children can deliver. Put lists on the wall and check them off as they are done.

- Provide writing materials that are child-accessible, including menu forms in the restaurant area and grocery lists in the housekeeping corner.
- Collect stamps from other countries. Perhaps children can bring envelopes from their family mail at home and deposit them into a mailbox. After talking about the stamps and where they came from, you can use them to make simple cognitive games, such as lotto, bingo and memory cards.
- Gather reading and reference materials from all sources: magazines, car repair manuals, architecture journals in the block area and cookbooks near the stove. All of these are available in other languages.
- Perhaps you can get a donation of a typewriter or computer (after someone upgrades). Encourage story writing. If you have a staff member, assistant or volunteer who speaks the other language, then the children can be helped to write in both languages. Of course, most of this will be "play writing" but, if you sit and help, the discussions will be wonderful.
- Make your own books, using children's artwork and photographs of your classroom and community. Translate simple captions or text.

In the Home

- Read and tell stories to your child in your first language. Stories include your own family saga, where you are from and funny things that people have said and done.
- Borrow books from the child care centre or the public library. Take your child to get his or her own library card. Even infants and toddlers can have a library card. It's free. Ask the librarian about books in your first language.
- If you still have relatives or friends in your first language country, ask them if they can send books for your child. After they are outgrown, consider donating them to the child care centre. If you travel, remember to look for books.
- Talk to your child in your first language and point out interesting things to them. Also read signs, labels and posters to them when you are out.
- Offer to translate simple books into your family's first language for the preschool or child care centre, either in print, on tape or by telling a story to the other children.
- When your child is old enough to register for elementary school, ask the school for information on Heritage Language or International Language classes in your first language.

If we talk to our children, point things out, explain things, tell stories and read stories, we will be getting them ready to read in both languages. By the way, a very special thing happened in our Borrow-a-Book program that first year. One of the parents learned to read herself, in *both* languages. Wasn't that a wonderful bonus of the program! ◆

Merylie Wade Houston is the former coordinator of the Early Childhood Education program at Seneca College in North York, Ontario, where she teaches anti-bias education. For twenty years, she was the supervisor of several nursery schools for newcomer children under the Ontario Ministry of Citizenship. As a writer and a trainer, she was part of the development of the ***Multicultural Early Childhood Education - Kit and Training Program*** *for the Ontario Ministry of Community and Social Services in 1990. Houston is a founding member of the Early Childhood Diversity Network of Canada, and has presented workshops and training sessions on second language development and bilingual education across Canada. Her most recent publication is "Bilingualism and Second Language Development" in* ***Exceptional Children.*** *Houston is currently on leave from Seneca College, working on Ph.D. studies at the Ontario Institute for Studies in Education.*

References

Chud, Gyda and Fahlman, Ruth (1985) *Early Childhood Education for a Multicultural Society: A Handbook for Educators*. WEDGE, The University of British Columbia.

Cummins, James (1981). *Bilingualism and Minority Language Children*. Language and Literacy Series, Ontario Institute for Studies in Education. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Cummins, James (March 1985). "Bilingualism in the Home." *Heritage Language Bulletin* Vol. 1, No. 1.

Derman-Sparks, Louise with the ABC Task Force (1989). *Anti-Bias Curriculum - Tools for Empowering Young Children*. National Association for the Education of Young Children, Washington, D.C.

Graeme, Jocelyn and Fahlman, Ruth (1990) *Hand in Hand - Multicultural Experiences for Young Children* (Curriculum Series for preschool to Gr. 3). Don Mills, Ontario: Addison-Wesley.

Houston, Merylie Wade (1992). "First Things First: Why Early Childhood Educators Must Support Children's Home Language While Promoting Second Language Development." *Multiculturalism* 14, nos. 2,3.

Houston, Merylie Wade (1994). "Bilingualism and Second Language Development". In *Exceptional Children*, Allen, K.E., Paasche, C.L., Cornell, A., Engel, M. Nelson, Canada. Scarborough, Ont.

Jackson, Angela and Hannon, Peter (1981) *The Belfield Reading Project*. The Belfield Community Council, Rochdale, U.K.

Kilbride, Kenise Murphy (1990). *Multicultural Early Childhood Education - A Resource Kit*. Toronto: Ryerson Polytechnical Institute.

Ramsey, Patricia G. (1987) *Teaching and Learning in a Diverse World: Multicultural Education for Young Children*. New York, N.Y.: Teachers College Press.

"Ten Quick Ways to Analyze Children's Books for Racism and Sexism." *Council on Interracial Books for Children Bulletin*. 1974, 5 (3), 1-6.

Wong-Fillmore, Lily (1991). "When Learning a Second Language Means Losing the First". *Early Childhood Research Quarterly* 6: 323-346.

York, Stacey (1991) *Roots and Wings: Affirming Culture in Early Childhood Programs*. Redleaf Press, St. Paul, Minnesota.

BEST COPY AVAILABLE

RESEARCH UPDATE

Mother Goose Helps Children Learn to Read:

Phonological Awareness and Early Reading Acquisition

by Elaine B. Frankel

Humpty Dumpty sat
on a wall,
Humpty Dumpty had
a great fall.
All the King's horses
and
All the King's men,
Couldn't put
Humpty
together again.

Nursery rhymes, fingerplays and simple songs, such as the familiar Humpty Dumpty rhyme, have delighted young children for decades. Early childhood educators have long been aware that the early exposure of young preschoolers to rhyme and alliteration enhances language development. Now current research also suggests that an early knowledge of nursery rhymes can promote a child's ability to learn to read in the primary grades of school.

The ability to discriminate the individual sounds in words is viewed as a core skill in learning to read (Stanovich, 1992). This skill is known as phonological awareness. It is demonstrated by the ability to manipulate speech segments at the phonemic level in tasks such as rhyming, blending and segmenting (O'Connor, Jenkins, Leicester, & Slocum, 1993). When young children listen to sounds repeated in songs and rhymes, they learn that words are composed of many distinct sounds. When listening to alliterations, they learn that the same sound can often be repeated at the beginning of a series of words (i.e. cat, cookie, cake). In rhymes, the same sounds are repeated at the end of words (i.e. ball, fall, tall). After children learn to distinguish different sounds of spoken words, they begin to manipulate these sounds by blending them together to make their own rhymes. Often these playful productions are nonsense words. The ability the child acquires in rhyming words, in segmenting words into individual sounds, and in blending sounds together to make new words, is later applied to the written word when learning to read.

There is converging evidence from extensive longitudinal and experimental studies that suggests a causal relationship exists between phonological processing and the acquisition of reading skills. In a study of school age children, Bradley and Bryant (1978) found a strong relationship between deficits in rhyme and alliteration skills and deficits in reading achievement. From this observation they hypothesized that sensitivity to rhyme and alliteration at a young age may offer a causal link to reading ability. A series of longitudinal studies were conducted to test this hypothesis starting with 368 nonreaders attending nursery playgroups and primary classes in Britain (Bradley & Bryant, 1983, 1985). These children's sensitivity to rhyme and alliteration were tested at four or five years of age using a rhyme oddity task, which required the child to state which of three spoken words sounded different in the beginning, middle or end position. Reading achievement for these children was measured three to four years later when the average age of both groups was about eight years. Results support the position that a relationship exists between a child's early rhyming and alliteration skills and later skill in learning to read.

In a subsequent study, Maclean, Bryant, and Bradley (1987) sought to determine if knowledge of nursery rhymes at a young age can predict later phonological awareness. They also questioned whether such a relationship would also hold true no matter what the child's IQ or family background. Using an oddity rhyming task, children as young as three years old were asked to say three words pictured on cards and then to say which word sounded differently at the beginning or end. This new version of the rhyme oddity task using picture cards greatly reduced the memory-load of previous oddity tasks. Preschoolers were also asked to demonstrate their knowledge of nursery rhymes by reciting five common rhymes such as Baa Baa Black Sheep. Over the next 15 months the children were repeatedly measured on rhyme and alliteration oddity tasks, recognition of letters and recognition of words.

Results show that children as young as three years old have some knowledge of nursery rhymes. It was found that strong positive relationships exist between these children's knowledge of nursery rhymes and their scores on later rhyme oddity and alliteration oddity tasks. These results held even after the effects of the children's IQs and their mother's educational levels had been cancelled out. In addition, this finding is significant even when the effect of initial phonological awareness scores are removed. This gives evidence for conceptualizing a direct link between knowledge of nursery rhymes and the child's ability to later detect rhyme in words even before they can read.

But can knowledge of nursery rhymes predict later reading ability? To answer this question, Bryant, Bradley, Maclean and Crossland (1989) extended the study to measure the same children's achievement in reading and spelling when they were six years, three months old. Strong positive correlations were found between knowledge of nursery rhymes at three years of age and these children's later emerging reading abilities. Statistical analyses showed that children's knowledge of nursery rhymes predicted their success in reading and spelling, and the connection cannot be the result of differences in children's intelligence, social background or initial phonological sensitivity. A path analysis further suggested that knowledge of nursery rhymes may enhance children's phonological sensitivity (rhyme and phoneme detection), which in turn has an effect on their success in reading and spelling.

Bryant, Maclean, Bradley and Crossland (1990) then explored possible models designed to describe the relationship between nursery rhymes, phonological awareness and reading. Interestingly, the results suggest that rhyme and alliteration contributes to children's reading in two ways. The first model is through an indirect path and supports the findings of Bryant et al. (1989). This model demonstrates that knowledge of rhyme and alliteration eventually leads to deeper phonemic sensitivity, which in turn enhances reading and spelling skills, probably by helping the child learn about the letter-sound correspondence. The second model is of a more direct parth. This model suggests that sensitivity to rhyme and alliteration has a direct connection to reading, probably by helping children group words with common sounds and spelling.

RUSTY & ROSY READ WITH ME

Educational Video Series

By combining stories, songs & pictures, this unique educational video series helps children build the base of rhymes, songs & chants that is essential in order for them to become fluent readers. Developed by education researchers, these imaginative, well-prepared videos are useful aids to helping young children learn to read.

RUSTY & ROSY "ABC'S & SUCH"

Includes 10 animated versions of the familiar ABC song. In addition, comical animated characters show how to form each letter of the alphabet. 35 minutes.

RUSTY & ROSY "NURSERY SONGS & RHYMES"

Includes 26 animated nursery rhymes - one for each letter of the alphabet. As the rhymes are read & sung aloud, each word is highlighted. 37 minutes.

$29.99 EACH

KIDSVIDS KATALOGUE......1-800-565-VIDS(8437)

Additional research has linked phonological awareness and reading to other causal factors such as its effect on phonological recoding ability (Tunmer & Nesdale, 1985) and on knowledge of spelling-sound correspondence (Juel, Griffith, & Gough, 1986). Training in phonological awareness and its explicit relationship to letters and letter-strings has been shown to enhance reading ability for typically developing children (Bradley & Bryant, 1983, 1985; Cunningham, 1990; Lundberg, Frost, & Petersen, 1988; Vellutino & Scanlon, 1987) and to enhance specific phonological skills in young children with special needs (O'Connor, Jenkins, Leicester, & Slocum, 1993).

Although multiple sociological, motivational, and higher-level language processing factors may equally contribute to literacy and the prevention of reading disabilities (Felton, 1992), early childhood educators must recognize the importance of explicitly including rhyme and alliteration activities in the preschool program. The direct route between nursery rhyme knowledge, phonemic awareness and reading suggests that interventions starting in early childhood with very young preschoolers can have a profound influence on early reading acquisition. By offering preschoolers opportunities to hear and participate in using rhymes, fingerplays, word games and stories, we may prevent reading disabilities in the later school years (Bradley & Bryant, 1985; Mann, 1984). Because of the critical nature of the relationship between phonological awareness and reading, the predictive validity of new screening batteries for the early identification of reading disabilities and the efficacy of preventive early intervention programs currently deserves further investigation.

Preschool programs offer children many opportunities to participate in songs and rhymes. Keeping parents informed about familiar rhymes used in the program allows them to repeat these verses at home. Reciting and singing verses can easily be enjoyed by a parent and child during daily routines such as bathing, dressing, and traveling to and from child care. Most of all, the special interactions an adult and child enjoy when reciting rhymes and fingerplays teach the young child to find pleasure in sounds, words and books. The research reviewed here offers important evidence that the knowledge of rhyme and alliteration that is gained from these activities is a critical first step in early reading acquisition. ◆

Elaine B. Frankel is an instructor in the School of Early Childhood Education at Ryerson Polytechnic University in Toronto, Ontario.

References

Bradley, L., & Bryant, P.E. (1978). "Difficulties in Auditory Organisation as a Possible Cause of Reading Backwardness." *Nature*, 271, 746-747.

Bradley, L., & Bryant, P.E. (1983). "Categorizing Sounds and Learning to Read : A Causal Connection." *Nature*, 301, 419-421.

Bradley, L., & Bryant, P. (1985). *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. International Academy for Research in Learning Disabilities Monograph Series, No.1. Ann Arbor, Mich.: The University of Michigan Press.

Bryant, P.E., Bradley, L., MacLean, M., & Crossland, J. (1989). "Nursery Rhymes, Phonological Skills and Reading." *Journal of Child Language*, 16, 407-428.

Bryant, P.E., MacLean, M., Bradley, L., & Crossland, J. (1990). "Rhyme and Alliteration, Phoneme Detection, and Learning to Read." *Developmental Psychology*, 26, 429-438.

Cunningham, A.E., & Stanovich, K.E. (1990). "Assessing Print Exposure and Orthographic Processing Skill in Children: A Quick Measure of Reading Experience." *Journal of Educational Psychology*, 82, 733-740.

Felton, R.H. (1992). "Early Identification of Children at Risk for Reading Disability." *Topics in Early Childhood Special Education*, 12, 212-229.

Juel, C., Griffith, P.L., & Gough, P.B. (1986). "Acquisition of Literacy: A Longitudinal Study of Children in First and Second Grade." *Journal of Educational Psychology*, 78, 243-255.

Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O.P. (1988). "Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children." *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.

MacLean, M., Bryant, P. & Bradley, L. (1987). "Rhymes, Nursery Rhymes, and Reading in Early Childhood." *Merrill Palmer Quarterly*, 33, 255-281. Also in K.E. Stanovich (Ed.). (1988). *Children's Reading and the Development of Phonological Awareness*. Detroit, Mich.: Wayne State University Press.

Mann, V.A. (1984). "Longitudinal Prediction and Prevention of Early Reading Difficulty." *Annals of Dyslexia*, 34, 117-136.

O'Connor, R.E., Jenkins, J.R., Leicester,N., & Slocum, T.A. (1993). "Teaching Phonological Awareness to Young Children with Learning Disabilities." *Exceptional Children*, 59, 532-546.

Stanovich, K.E. (1992). "Speculations on the Causes and Consequences of Individual Differences in Early Reading Acquisition." In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp.307-342). Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates.

Tunmer, W.E., & Nesdale, A.R. (1985). "Phonemic Segmentation Skill and Beginning Reading." *Journal of Educational Psychology*, 77, 417-427.

Vellutino, F.R., & Scanlon, D.M. (1987). "Phonological Coding, Phonological Awareness, and Reading Ability: Evidence from a Longitudinal and Experimental Study." *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 321-363. Also in K.E. Stanovich (Ed.). (1988). *Children's reading and the development of phonological awareness*. Detroit, Mich.: Wayne State University Press (pp. 77-119).

RESEARCH UPDATE

Pay Equity in Child Care Centres

by Nicole de Sève and Denise Dextraze

"If you want to know how a society esteems its various categories of workers, if you want to know the value and importance this society attributes to the work of these people without having to do a long and fastidious social analysis, look at the salaries this society pays these workers." [1]

This comment was made by Professor Antoine Baby of the Department of Education, Université Laval, Quebec, during a forum held in November 1993 by the Fédération des intervenantes en garderie (FIG). His comment is very relevant for this sector of the workforce.

A survey conducted in 1992 by the FIG, an affiliate member of the Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)[2], revealed that a child care educator earned an average of $10 per hour, a cook $10.74 and a secretary-bookkeeper $10.65. Of course, these educators were union members and, therefore, earned a little more than their non-unionized colleagues working in child care centres. According to the Office des services de garde à l'enfance, full-time educators working in a non-profit child care centre earned an average of $9.81 per hour, while casual workers earned $7.53, as of March 1991. [3]

These salaries may fail to meet the economic needs of these persons, but are they nevertheless consistent with the value and the status given to these jobs in relation to other jobs in society?

Conversely, is it possible that Section 19 of the *Quebec Charter of Rights and Freedoms* is not respected? This section states that "every employer must, without discrimination, grant equal salary or wages to the members of his personnel who perform equivalent work at the same place."

Is it possible that, as in the case of other female workers in Quebec, the value of their work is greatly undervalued and they are victims of pay discrimination?

If this is the case, then what method should be used to establish equivalencey with other jobs and determine the necessary corrective measures? To what jobs should those of a female-dominated sector, such as child care, be compared? If pay discrimination exists, how can salary adjustments be made when child care centres are already chronically underfunded?

The FIG has answers to these questions. The method chosen to establish equivalency includes the following three elements:

- redefinition of the term "employer" to better reflect reality;
- involvement of the FIG in the job evaluation process used by both the

---

[1] BABY, Antoine, *Les services de garde éducative : un arrimage en douceur*. Proceedings of *Notre travail, un parti pris pour l'enfance*, a forum held on November 5 and 6, 1993, Fédération des intervenantes en garderie (CEQ), 1994, p. 18.

[2] The Fédération des intervenantes en garderie groups workers from 40 child care centres in Quebec. It is affiliated to the Centrale de l'enseignement du Québec which unites more than 100,000 members working in the education field at the primary, secondary, community college and university level as well as in the fields of health and social services, recreation, culture and communications.

[3] Office des services de garde à l'enfance, Direction de la recherche et du développement, *Situation des garderies au Québec en 1991 : analyse des rapports d'activités soumis par les services de garde en garderie*, Québec, 1991, p. 63.

CEQ and the Quebec Treasury Board for jobs in the governmental and paragovernmental sector; and

- reorganization of the funding system of child care centres in Quebec in order to reach pay equity for women working in this field in a reasonable amount of time.

This article deals with the results of this process, the concerns it raises and the possible solutions.

The work was conducted by a CEQ team responsible for the pay equity issue, in collaboration with the FIG and its affiliated unions.

Did you say "employer"? Who is the "employer"?

Section 19 of the *Quebec Charter of Rights and Freedoms* presents a difficult problem. It stipulates that the employer must grant equal salary to the members of its personnel who perform equivalent work at the same place. How can we define the term "employer" in the case of child care centres and how do we compare the jobs in a specific workplace when, overall, the jobs are predominantly held by women?

The CEQ proposed a few solutions to these problems in a brief submitted in April 1991 during public hearings held by the Human Rights Commission on the timeliness of adopting a proactive law regarding pay equity in Quebec.[4]

The CEQ suggested that the Commission modify the term "employer" so that **an institution that subsidizes** a governmental or paragovernmental service or a service to the population, is recognized as an "employer." Child care centres largely depend on government grants, either directly (start-up and capital grants, etc.) or indirectly (waiver of parental fees). Therefore, in effect, we can say without exaggeration that the employer (the backer) is the government.

The CEQ also proposed the development and implementation of a special procedure for a field where there are no comparable positions. In effect, it recommended that for sectors where jobs are mainly held by women, the comparison be made with a sector of reference (i.e. a similar sector) or with jobs in the governmental or paragovernmental sector or a government-related sector where job evaluation plans have been implemented.

In accordance with our proposals, we have compared and determined equivalency factors between jobs held by workers in child care centres and certain jobs in the governmental and paragovernmental sectors because, on the one hand, the employer is the same (the Quebec government) and on the other hand, certain jobs in those sectors are submitted to the same evaluation process.

Our approach for the child care sector

Using a job evaluation method based on points and factors, the CEQ carried out a study on pay equity for unionized jobs in child care centres. These positions included: educator, cook and secretary-bookkeeper.

The procedure that was used consisted of several steps: the development and introduction of sample job descriptions, the implementation of the job evaluation procedure, the comparison and establishment of equivalency factors for a particular position and the corresponding salary. It should be noted that the positions of director or coordinator were not thoroughly examined. These positions are increasingly non-unionized and we could not make any union demands on their behalf. However, based on the value determined by this study for the positions of educator, cook and secretary/bookkeeper, it is now possible to put forward a wage claim for directors and coordinators.

Sample job description

When several people were asked to describe their jobs, they spontaneously attached importance to some functions, responsibilities or specific aspects of their positions, while omitting other features that they liked less or that did not seem important to them. These answers are not necessarily false but they are incomplete. This is why a job description in the context of a pay equity process requires the greatest attention to detail so that none of its components are omitted.

Scholar's Choice
Early Childhood Catalogue 95-96
NEW

LOOK!

Have you seen our brand new catalogue? It's packed with exciting product. As a Canadian company serving educators for more than 50 years, we supply you with both knowledgeable service and great value for your dollar. Have a look inside for...

COUPONS FOR SAVINGS ALL YEAR LONG. Buy before March 31st and receive a free "AROUND THE DOOR DECOR™"*

Scholar's Choice
Helping you make learning fun!
1-800-265-1095

*with your order of $100 or more. See page 123 in your catalogue.

---

[4] Note: Quebec has not yet adopted a proactive law concerning pay equity despite continued pressures from the women's movement, union organizations and groups advocating for the respect of the rights and liberties of individuals.

To this end, the CEQ team developed an initial job description for three positions derived from descriptions included in collective agreements, observations made in-house and interviews with employees concerned. This initial job description was then submitted to a small committee of members from the FIG.

After receiving comments and suggestions from the small committee, sample job description were developed for each position. A second, larger committee of representatives from different unions then examined these sample job descriptions, carried out the necessary consultations and produced the relevant observations for the development of the final version of the sample job descriptions.

What does a sample job description contain?

As an example, let's take the position of cook. This job description includes: a summary of the position; a description of the duties involved, such as planning, communication, administration, well-being and other related duties; and a description of the responsibilities and required skills. This position is also described according to clear specifications (see Table 1).

Job evaluation procedure

Our study was largely based on the results of the job evaluations carried out jointly by the CEQ and the Quebec Treasury Board since 1988. Because of claims made to obtain pay equity, we have developed an evaluation tool to determine whether or not the various jobs that we represent in the governmental and paragovernmental sectors are equivalent.

The work done to date enabled us to proceed with a union evaluation of typical positions in the child care sector and establish equivalency comparisons with jobs held by male employees of the Quebec government.

We then struck an evaluation committee composed of union members of the Joint Committee for the Evaluation of the Support Staff of the CEQ and two pay equity resource persons. These persons assessed the three positions in light of sample job descriptions and a presentation of the context. The committee applied the universal evaluation plan used in the paragovernmental sector. The plan included 16 factors divided into four broad categories: qualifications, effort, responsibilities and working conditions.

Each position was assessed on the basis of the sample description, one factor at a time, with emphasis on the identified skills for each level of factors agreed upon with the Treasury Board of Quebec for other positions in the education, health and social services sectors. The total points scored by each sector indicated the value of the position. By observing Table 2, one can see that a position of educator is worth 507 points; that of a cook 385 points, a secretary-bookkeeper 336 points and that they are respectively ranked 13, 8 and 7.

TABLE 1 Specifications identified for the three job descriptions

- Qualification
- Experience
- Initiation period and further training
- Dexterity and muscular coordination
- Autonomy
- Reasoning (creativity)
- Judgement
- Mental effort
- Physical effort
- Responsibility for results
- Responsibility for health and welfare of others
- Supervision
- Communications
- Workplace (inconveniences)
- Inherent risks (tensions and efforts)
- Pace of work

Comparison and determination of equivalencies

The Evaluation Committee subsequently compared the value of the positions studied to other male-dominated occupations of equal or equivalent value in the paragovernmental sector. This evaluation method allows a comparison between positions that are completely different because the equivalence is established on the basis of their ranking.

Ultimately, the committee compared the salaries paid by the government to those of employees holding positions recognized as equivalent to those in child care centres.

Our results

Following the evaluation process, the CEQ Evaluation Committee established equivalencies with male-dominated jobs in the education, health and social services sectors. A look at Table 3 reveals that:

- **an educator** has a ranking (13) equivalent to that of a building systems technician, an electronics technician, a recreation technician and a fieldwork technician, who are paid an entry level wage of $14.61 per hour and a maximum of $20.46;
- **a cook** has a ranking (8) equivalent to that of a cook in the health and social services sector, a butcher and a plasterer, who are paid a fixed hourly rate of $16.02;
- **a secretary-bookkeeper** has a ranking (7) equivalent to that of a stockkeeper Class 1, painter and locksmith, whose wages vary between $12.51 and $15.86 per hour.

What conclusions can be drawn from these statistics?

Child care workers are also facing pay discrimination. If these women were paid the salaries of equivalent male-dominated jobs, there would be important financial consequences. In fact, if these women were considered employees of the Quebec government, their wages would increase substantially. We have proven this by comparing the present average salary of $10 an hour paid to educators to the minimum of $14.61 and maximum of $20.46 for equivalent jobs in the paragovernmental sector.

Therefore, the claim for pay equity is meaningful in light of these results. One question immediately comes to mind: Is it possible to reach such an objective, taking into account the economic realities of Quebec? Let's put the question another way: Is it possible to expect quality child care services for our children if we continue to systematically stifle child care services in Quebec through chronic underfunding and staff salaries that are near the poverty line? What must we think of a society that bases the survival of such important services as child care on pay discrimination for predominantly female staff members?

Pay equity: a political choice

We all know that parents' ability to pay has reached its limit and that the insignificant tax exemptions awarded them will not be sufficient to improve the situation. The funding of child care in Quebec is the main issue here and it's a highly political question.

TABLE 2	Educator		Cook		Secre.-bookkeep.	
Factors	**Level**	**Points**	**Level**	**Points**	**Level**	**Points**
Employment training	6	102	3	49	3	49
Prior experience	5	35	4	27	4	27
Adjustment period	3	16	2	11	3	16
Muscular coord./dexterity	2	14	3	21	4	29
Autonomy	3.5	47	3	34	2	21
Reasoning	3	34	2	21	3	34
Judgment	3	34	2	21	2	21
Mental Effort	7	32	4	19	5	23
Physical Effort	6	27	6	27	1	6
Results	3	45	2	27	2	27
Other people's health	3	29	2	18	1	7
Supervision, organization	1	7	1	7	1	7
Communications	5	52	4	42	4	42
Workplace	2	15	2	15	1	6
Inherent risks	2	12	4	23	1	6
Pace of work	1	6	3	23	2	15
Total points scored		507		385		336
Ranking		13		8		7

TABLE 3

Child Care Sector	Paragovernmental Sector Equivalent position	Sex	Ranking	Salary Scale
Educator	Building systems technician[2]	M	13	$14.61 - $20.46
	Electronics technician[2]	M	13	$14.61 - $20.46
	Recreation technician[2]	M	13	$14.61 - $20.46
	Field workers technician[2]	M	13	$14.61 - $20.46
Cook	Cook[3]	M	8	$16.02
	Butcher[3]	M	8	$16.02
	Plasterer[2]	M	8	$16.02
Secretary-Bookkeeper	Stockkeeper[2]	M	7	$13.64 - $15.56
	Painter[2 & 3]	M	7	$15.56
	Printing machine operator[2]	M	7	$12.51 - $15.34
	Locksmith[2]	M	7	$15.86

Note: [2] Education sector, [3] Health and Social Services sector

It presupposes that child care services are recognized as a social priority and that Quebec adopts a child care policy. It requires that the services offered in Quebec's child care centres are recognized as educational services and that investing in these services is investing in the future of Quebec society. These principles are essential. If we consider that child care centres are an essential part of the continuing learning process and that their role includes prevention, then we can no longer condemn them to remain in a constantly precarious situation.

In the spring of 1994, the FIG launched an internal debate with all of its partners on this issue as well as a public debate. The proposal submitted for discussion involves tying child care services to the Ministry of Education. It has the merit of getting these services away from the jurisdiction of Status of Women and linking them with the Ministry of Education, which is a more natural setting. In addition, this proposal would ensure better funding for these services and facilitate constructive negotiations with the Quebec government for the recognition of the value of the work done by child care workers. Pay equity would no longer be a dream, but a reality.

With the election of the Parti Québécois, it clearly appears that we can look forward to rapid changes concerning this issue. In fact, only a few weeks after taking office, Pauline Marois, Minister responsible for Child Care Services and President of the Quebec Treasury Board, announced: a $6.5 million dollar package for child services; maintenance of the increase to the exemption and financial support program for parents; and the creation of a task force to review the funding of child care services and submit recommendations by January 1995.

However, there is no doubt that radical change, networking and on-going mobilization are necessary so that the Quebec government will finally increase its financial support to child care services and assume responsibility for the compensation of child care staff. ◆

Nicole de Sève is a consultant with the Centrale de l'enseignement du Québec and Denise Dextraze is president of the Fédération des intervenantes en garderie.

Across Canada

Messages to the Standing Committee on Human Resources Development

The following excerpts were taken from briefs submitted or presentations made to the Standing Committee on Human Resources Development for the Social Security Review.

SpecialLink: The National Child Care Mainstream Network

"In a period of cutbacks, it is critical for the Standing Committee on Human Resources Development to go on record as recognizing the need for inclusive child care for children with special needs, and to recommend that this be government policy...To be effective in the reform of social security programs, the phrase 'child care' must include children with special needs."

Director Sharon Hope Irwin prepared the SpecialLink brief, which synthesized ideas from 40 other submissions to the Committee concerning children with disabilities and their parents' under-representation in the workforce. The presentation was made by Irwin and Debra Martell, a parent member of the SpecialLink committee, on December 15, 1994, in Sydney, Nova Scotia.

Child Care Advocacy Association of Canada (CCAAC)

"It is imperative that, at this time, no more band-aids are applied to an ineffective set of programs and services. Now is the time to establish a framework that will deliver services that are responsive to the needs of the children of Canada, regardless of their parents' economic status, where they live, or the cultural and specific differences. CANADA CAN AFFORD IT!"

The CCAAC's brief, *Child Care, An Investment in Canada's Future*, was submitted on December 1, 1994. Two presentations were also made: in Ottawa on November 7, 1994, by Jocelyne Tougas, executive director of CCAAC; in Halifax, Nova Scotia on December 13, by Tougas and Sue Wolstenholme, co-chairperson of the CCAAC.

Canadian Council on Social Development (CCSD)

"The notion of what is deemed valuable work should be reconsidered. Even though there are not enough 'regular jobs' in the economy, there are many other roles to be filled that are vital to our collective well-being — such as caring for children and the elderly, or performing community services. This work should be recognized and supported."

Sharon Manson Singer, president of the CCSD, submitted the brief and made a presentation on October 28, 1994 in Ottawa.

Early Childhood Coalition Petite Enfance (ECCPE)

"We would like to support boundaries that enable the professional growth of early childhood education to be recognized for its tremendous value and to set workplace boundaries that enable the professionals in the front lines to feel valued and to be finally rewarded."

Gayle Keith-Mitton, president of ECCPE, prepared the brief and made a presentation on December 16, 1994, in Fredericton, New Brunswick. Also attending to field questions were ECCPE board members Martha Maillet and Dixie Van Raalte. Aboriginal issues were presented by Elizabeth Sacobie.

Ontario Coalition for Better Child Care (OCBCC)

"The Coalition has concerns about the federal government's course thus far. There is still no commitment to a national child care program. The government still seems prepared to put new public dollars into mechanisms that cannot be held accountable for delivering high quality child care. There is not yet a federal government commitment to base-fund child care services. The Coalition does not support a split between 'typical' child care programs that support the needs of all parents and targeted programs that focus only on children at risk."

The brief was submitted and a presentation was made by Kerry McCuaig, executive director of the OCBCC, Martha Friendly, coordinator of the Childcare Resource and Research Unit, and Laurel Rothman, Canadian Child Care Advocacy Association representative on the OCBCC Council, on November 29, 1994 in Toronto, Ontario.

Association of Early Childhood Educators, Ontario (AECE,O)

"Research has indicated that parents and members of the public want to be assured that the individuals they have authorized to care for their children have met certain requirements, can demonstrate continuing competency and are not afraid to be held accountable by other members of their profession. It is critical that the federal government provides the means and assists in the development of a framework for child care in Canada that ensures the highest possible quality in child care."

The AECE.O brief was submitted on December 9, 1994. It was prepared by Goranka Vukelich, co-chair of the Public Policy Committee of the AECE.O.

Early Childhood Professional Association of Alberta (ECPAA)

"Child care is a stabilizing foundation on which to build a healthy, working and economically viable society."

The brief was submitted and presented by ECPAA board member Thelma Cowan on November 22, 1994, in Calgary, Alberta.

Canadian Institute of Child Health (CICH)

"We recommend that the governments declare a public policy that recognizes the critical importance of the early years of childhood development. Such a policy would provide guidelines for all programs and environments that are intended for young children and families and would also help communities improve the environment for children."

The brief was submitted and a presentation was made by Denise Avard, executive director of CICH, and Graham Chance, chairperson of CICH, on November 8, 1994, in Ottawa.

Saskatchewan Child Care Association (SCCA)

"I am not in the labour force for lack of trying. It is because the child care situation was impossible. When I look at the situation, I feel stuck. Saying that social assistance keeps a person dependent on that lifestyle and makes them not want to work is a welfare myth." — woman on social assistance, taken from *Social Policy from the Ground Up*, by the Social Fairness Action Coalition.

The SCCA worked with a coalition of several anti-poverty, child care, labour and multicultural groups, known as the Social Fairness Action Coalition, to develop a comprehensive brief that addressed the federal government's discussion paper *Improving Social Security in Canada*. The paper was submitted in December 1994. The SCCA also prepared and submitted a brief entitled, *National Child Care Policy in Canada: A Provincial Perspective*, in the spring of 1994. ◆

Calendar

APRIL

6 — 7

Ottawa, Ontario

The national conference "Therapeutic Camps for Children/Adolescents," is being sponsored by the Recreation Discipline and Children's Outpatient Department of the Royal Ottawa Hospital. Presenters will include clinicians from therapeutic camps across Canada and the United States.

Contact: Wilcom Services Inc., 59 Horner Drive, Nepean, Ontario, K2H 5G1. Telephone: (613) 596-6064. Fax: (613) 596-0711.

6 — 8

Winnipeg, Manitoba

The theme of the Manitoba Child Care Association's 18th annual provincial conference will be "Together We're Better."

Contact: Debra Mayer at the MCCA, 364 McGregor Street, Winnipeg, Manitoba, R2W 4X3. Telephone: (204) 586-8587. Fax: (204) 589-5613.

7 — 8

St. John's, Newfoundland

The third annual early childhood conference sponsored by the Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador will be held at the Littledale Conference Centre in St. John's, Newfoundland.

Contact: AECENL, P.O. Box 21462, Torbay Road, St. John's, Newfoundland, A1A 4J7. Telephone: (709) 729-4127.

27 — 29

Whistler, British Columbia

"Together: 25 Years of Stories to Tell," will be the theme of the 25th annual conference of the Early Childhood Educators of British Columbia. The conference will feature a unique exploration and celebration of the growth in the diversity of early childhood literature. Noted authors, story-tellers and illustrators will lead discussions on current theories and practice in children's literature.

Contact: ECEBC Conference Secretariat, c/o Events by Design, #601 - 325 Howe Street, Vancouver, British Columbia, V6C 1Z7. Telephone: (604) 669-7175. Fax: (604) 669-7083.

27

Winnipeg, Manitoba

The Manitoba Child Care Association (MCCA) will be celebrating Worthy Wage Day on Thursday, April 27, 1995.

For more information contact: The MCCA, 364 McGregor Street, Winnipeg, Manitoba, R2W 4X3. Telephone: (204) 586-8587. Fax: (204) 589-5613.

MAY

4 — 6

Toronto, Ontario

"Visions of Active Learning: A National Forum on Physical Activity and Disability," will provide the opportunity to share information and resources, learn new and innovative ideas and network with others. Areas of focus at the Forum will include disability-related interest and concerns pertaining to: leadership development; adapted physical education; staff training programs; community development; therapeutic recreation and rehabilitation; policy issues; aquatics and inclusion; adapted sports/recreation equipment; and fitness.

Contact: the Active Living Alliance for Canadians with a Disability, 707A-1600 James Naismith Drive, Gloucester, Ontario, K1B 5N4. Phone: (613) 748-5747. Fax: (613) 748-5782.

21 — 27

Saskatchewan

This year, Child Care Week will be held in Saskatchewan from May 21—27. The Saskatchewan Child Care Association has designated May 23 as "Caregiver Appreciation Day."

22 — 24

Waltham, Massachusetts

The theme of the Child Welfare League of America North Atlantic Region Training Conference will be "In Support of Children, Families and Communities: The Best of Who We Are." The conference will honour the accomplishments of child welfare workers, staff members, foster parents, board members and volunteers. Workshops will look at excellence in personal commitment and examine how organizations can promote high quality throughout the field.

Contact: The Italian Home for Children, 1125 Centre Street, Jamaica Plain, MA, 02130-3445. Telephone: (617) 524-3116. Fax: (617) 983-5372.

24 — 27

Hamilton, Ontario

The 43rd annual conference of the Association of Early Childhood Educators, Ontario, will be held in Hamilton under the theme "Celebrating our Roots and Wings."

Contact Eduarda Sousa at AECE.O. 40 Orchard View Blvd., Suite 211, Toronto, Ontario, M4R 1B9. Telephone: (416) 487-3157 or 1-800-463-3391. Fax: (416) 487-3758.

25 — 27

Calgary, Alberta

The theme of the Canadian Child Care Federation's fourth annual conference is "Caring for a Living," focusing on those who care for children. The conference will include plenary sessions, key-note speakers, a trade show and an evening of western hospitality. There will be workshops to develop skills, feel empowered, and engage in humour and fun.

Contact: The CCCF, 306-120 Holland Ave., Ottawa, Ontario, K1Y 0X6. Telephone: (613) 729-5289. FAX: (613) 719-3159. ◆

Resources

The National Film Board of Canada has established a *Children's Corner Video Collection* containing some of the most popular, humorous and entertaining NFB animation films. The collection includes *The Tender Tale of Cinderella Penguin*, *Blackberry Subway Jam*, *Paddle to the Sea* and *The Dingles*. The video *Wacky Musical Stories*, for example, includes *Black Fly* and *The Cat Came Back*, two Oscar-nominated NFB classics.

For more information on this video collection, contact the NFB at 1-800-267-7710, Monday to Friday, 8:00 am to 5:00 pm. Videos are cleared for classroom use and include all public performance rights providing no entry fee is charged.

Transition Musicians: Strategies for Guiding Young Children in Early Childhood Programs was written by Nola Larson, Mary Henthorne and Barbara Plum. This book helps teachers and child care providers plan transition times. The first section contains a number of simple tools to evaluate environments and schedules to prevent problems. The second section includes more than 200 learning activities. In addition, the book includes directions for over 50 props and games.

Copies are available for $17.95 (U.S. funds) from Redleaf Press, 450 North Syndicate Suite 5, St. Paul, Minnesota, 55104-4125. Telephone: 1-800-423-8309.

Because Life Goes on — Helping Children and Youth Live with Separation and Divorce is a Health Canada publication intended to reach out to Canadian families in need of information and resources to help their children as they face separation and divorce. The book is divided into four sections: Parents' Experience of Separation and Divorce; Helping Children Live with Separation and Divorce; Building New Relationships; and Resources.

This book is available in English or French, free of charge, from Health Canada. Telephone: (613) 954-5995.

Training Teachers: A Harvest of Theory and Practice, by Margie Carter and Deb Curtis, is a collection of learning tools and strategies for training early childhood education teachers. The book is divided into seven sections: Changing Our Approach to Teacher Education; Tools for the Harvest; Dispositions and Roles for Effective Teaching; Training for Culturally Sensitive and Anti-Bias Practices; Training in Different Settings; A Course on Child-Centered Curriculum Practices; and the Invisible Life of a Trainer.

To order for $32.95 (U.S. Funds), contact Redleaf Press, 450 North Syndicate, Suite 5, St. Paul, Minnesota, 55104-4125. Telephone: 1-800-423-8309.

Child Care and Development: A Supplementary Paper is part of a series of supplementary papers designed to provide Canadians with more detailed information about the current social security system and options outlined in the federal government's discussion paper *Improving Social Security in Canada* (released October 5, 1994). The material is intended to provide a deeper understanding of the issues and to encourage more informed participation in the debate.

Bilingual copies are available by contacting the Enquiries Centre, 140 Promenade du Portage, Phase IV, Level 0, Hull, Quebec, K1A 0J9. Fax: (819) 953-7260.

The objective of *Hip Hop Happy! Adventures in Physical Activity for 3-5 Year Olds*, by Mary Campbell, is to get young children hooked on physical activity through participation in simple, enjoyable, active games. This booklet offers many innovative, movement activity ideas to maintain the proper balance between developing the mind and the body.

Copies can be obtained for $9.25 (plus GST, shipping and handling) from Serious Fun Enterprises, 20 Fulton Avenue, Ottawa, Ontario, K1S 4Y6. Phone: (613) 730-5986. Fax: (613) 730-0148.

Magical Letters, created by Nita Bradley and illustrated by Hannah Mercury, helps parents and caregivers prepare preschool and primary-age children for reading. Recent research indicates that learning the alphabet, the code that underlies written English, and sound-letter association are crucial for learning to read and write. After teaching for 30 years, Bradley realized that appealing to a child's particular learning style — whether it's visual, auditory or kinesthetic — goes a long way in teaching a child how to read. *Magical Letters* teaches children the basics of reading in a fun, effective way. A special guide for parents and caregivers is included with the book.

The book is available for $20 (including GST), plus $2.50 for shipping and handling, from Elaine Kenney, 270 Holmwood Avenue, Ottawa, Ontario, K1S 2P9. Telephone: (613) 233-5423.

Good Start, Eat Smart is a nutrition kit published by The Ontario Milk Marketing Board for child care providers and the parents of preschoolers. The kit contains: a booklet of facts on food, menu planning suggestions and nutrition education activities; food playing cards; a book list for children and adults; a menu checklist; and recipes for "cooking up a storm."

Copies of the kit are available for $3.75 (including tax and postage and handling) from Nutrition Communications, The Ontario Milk Marketing Board, 6780 Campobello Road, Mississauga, Ontario, L5N 2L8. Telephone: (905) 821-8970. ◆

VOL. 9 Nº 1 PRINT

Interaction

PUBLICATION DE LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À [illegible]NCE

Mr Gumpy's Motor Car
The
Projec

La littératie et les jeunes enfants

◆

Comment planifier et réussir une excursion

◆

Pour l'équité salariale dans les garderies

BEST COPY AVAILABLE

Interaction

VOLUME 9 NUMÉRO 1 PRINTEMPS 1995

PUBLIÉ PAR LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

Rédactrice	Susan Hajdu-Vaughn
Publicité	Mary Ahearn
Design/Mise en page	John Atkinson
Traduction	Sodes
Impression	M.O.M. Printing

FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

MEMBRES DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

Conseil de direction

Présidente	Cathy McCormack
Vice-présidente	Gail Szautner
Secrétaire-trésorier	Milton Sussman
Présidente sortante	Joanne Morris

Administratrices (teurs)

C.-B.	Linda McDonell
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Tess Ayles
Québec	Daniel Berthiaume
Nouveau-Brunswick	Lynda Homer
Nouvelle-Écosse	JoAnne Hurst
Î.-P.-E.	Cynthia Rice
Terre-Neuve	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
T.N.-O.	Gillian Moir

Personnel

Dianne Bascombe	Directrice générale
Anne Maxwell	Directrice des services à l'information
Danielle Belair	Chef des services administratifs
Mary Ahearn	Coordonnatrice des relations publiques
Catherine Ryerse	Rédactrice, Point de mire
Susan Hajdu-Vaughn	Rédactrice, Interaction
Jennifer Murphy-Hupé	Agente à l'information
Gaétane Huot	Agente à l'adhésion
Lyne Flansberry	Adjointe administrative
Lynne LaRocque	Commis/réceptionniste

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a pour mission principale d'améliorer la qualité des services de garde d'enfants offerts aux familles canadiennes.

LA FÉDÉRATION DÉSIRE ENTRE AUTRES :

fournir de l'information et faciliter la communication au sein d'une vaste gamme de groupes cibles. Les services et les programmes de la Fédération sont destinés aux prestatrices de services directs, aux organisations de services de garde, aux établissements d'éducation, aux décideurs politiques et aux leaders d'opinion publique;

◆

soutenir les initiatives destinées à améliorer les compétences, l'expertise et la prise de conscience des groupes cibles quant à leurs rôles en vue d'améliorer la qualité des services de garde. Les initiatives et les plans d'action de la Fédération comportent souvent un élément de sensibilisation;

◆

s'orienter davantage vers les politiques et la recherche, influer sur l'orientation de la politique en matière de services de garde et soutenir la recherche destinée à améliorer la qualité des services de garde à l'enfance.

◆

FCGSE/CCCF reçoit des subventions de Développement des ressources humaines

N° d'enregistrement TPS - R 106844335

CONTENU

OPINIONS

Dans les coulisses 2

Lettres 2

La Fédération au jour le jour : Recommandations du mémoire de la FCSGE au Comité permanent du Développement des ressources humaines 3

Partenariat pour l'intégration 4
par Gail Szautner

Réussir l'intégration : une question d'attitude 5
par Christine DeGennaro

Revue : Livres pour enfants 6
par Elizabeth Thornley

PRATIQUE

La gestion efficace : Les bouts de chou en autobus — Comment planifier et réussir votre excursion 7
par Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky

Demandez à votre professionelle de la santé : Le printemps! Une période propice pour passer en revue les principes de sécurité 10
par Deborah Kernested

Initiatives créatrices : Bienvenue à notre bibliothèque! Créer un centre de jeu basé sur la littératie en milieu préscolaire 13
par Helen Lerach

À PROPOS

Faire de la littératie un élément quotidien des services de garde 15
par Elaine Weitzman

Le développement de la littératie chez les jeunes enfants 21
par Diana Masny

Adieu à l'alphabet — voici la littératie! 25
par June Meyer

Amélioration des compétences langagières chez les quatre et cinq ans 28
par Patricia Chorney Rubin and Lynn Wilson

Raconte-moi une histoire (et raconte-la moi encore une fois) : Appuyer la littératie pour les enfants d'âge préscolaire issus de familles bilingues 32
par Merylie Wade Houston

NOUVELLES

Échos de la recherche : Mère l'Oie aide les enfants à apprendre à lire : Sensibilisation phonologique et apprentissage précoce de la lecture 36
par Elaine B. Frankel

Échos de la recherche : Pour l'équité salariale dans les garderies 38
par Nicole de Sève and Denise Dextraze

Réseau pancanadien 42

Calendrier 43

Ressources 44

Photo de la page couverture prise par Phil Vaughn au Algonquin College Early Learning Centre à Nepean, Ontario.

INTERACTION est publié trimestriellement et distribué aux membres de la Fédération. Toute annonce publicitaire doit être approuvée par la rédaction. La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance n'est pas responsable des déclarations ou représentations de fait ou des opinions présentées dans les annonces publicitaires paraissant dans ***INTERACTION.*** L'approbation des annonces publicitaires par la Fédération n'implique pas qu'elle endosse les produits ou les services qu'on y vante. Les taux concernant la publicité sont communiqués sur demande. Circulation: 2 500. Les opinions exprimées dans cette publication n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de la Fédération. À l'exception des oeuvres protégés par des droits d'auteur, les articles de ***INTERACTION*** peuvent être reproduits à condition d'en mentionner la source et de nous faire parvenir un exemplaire de la publication contenant les passages reproduits. Prière d'adresser toute correspondance à la : *Rédactrice,* ***INTERACTION****, FCSGE/CCCF, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6, (613) 729-5289, Télécopieur (613) 729-3159.*

BEST COPY AVAILABLE

Dans les coulisses

Le présent numéro de *Interaction* met l'accent sur le rôle critique que jouent les intervenantes en garderie et les parents pour faciliter le développement precoce de la littératie. Un certain nombre de thèmes communs ressortent dans les articles de cette livraison : l'importance de fournir à l'enfant un environnement approprié où il y a beaucoup d'écrits: créer des centres de jeux qui refletent des situations reelles de littératie: promouvoir la littératie chez les enfants d'âge prescolaire issus de familles bilingues: et. encourager les enfants dans leurs activités naturelles et spontanées de littératie. Les articles comprennent aussi des suggestions pour améliorer les competences langagières des enfants de quatre à cinq ans. une revue de la recherche actuelle qui montre que la connaissance précoce des comptines peut aider les enfants à lire et constituent un moyen d'incorporer la littératie dans la vie quotidienne de la garderie.

En plus de nos articles réguliers. ce numero donne un aperçu de certains des mémoires présentés au Comite permanent du développement des ressources humaines. Ne manquez pas de lire cette section spéciale dans la rubrique Réseau pancanadien de *Interaction*. Nous esperons qu'elle contribuera a vous tenir au courant des discussions sur les politiques en matiere de services de garde. ◆

Susan Vaughn. rédactrice

Lettres

J'ai lu avec plaisir l'article sur Howard Clifford (*Interaction*. hiver 1995). Je m'étais souvent demandée comment il s'en était tiré. Je l'ai rencontré juste avant le début de son périple et n'avais rien entendu à ce sujet depuis.

J'ai trouvé votre magazine très intéressant et ça été tout l'encouragement dont j'ai eu besoin pour adhérer à votre organisation. Je n'avais jamais entendu parler de la Fédération auparavant. J'encouragerai certainement d'autres personnes à faire partie de la Fédération. car j'estime qu'un lien pan-canadien est très important. L'union fait la force.

— Jean Gross. Senior Supervisor
Infant Toddler Program
University College of the Fraser Valley
Student Teaching Child Care Center
Abbotsford. British Columbia

L'ébauche des Lignes directrices nationales pour la formation en soins et en éducation de la petite enfance (mai 1994). a été d'un grand secours pour le processus d'orientation des programmes en DPE Kelsey et Woodland du Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology (SIAST).

Nous avons adopté les convictions partagées qu'on y soulignait et reconnu deux thèmes clés : contenu du programme et environnement d'apprentissage. Nous avons trouvé les lignes directrices très utiles au moment de considérer les éléments essentiels.

Nous allons inclure un cours sur la prise de conscience de soi et accorder plus d'attention aux compétences en communication. Des concepts comme l'approche interdisciplinaire au développement de l'enfant et le respect de la diversité seront des éléments importants dans l'élaboration de notre programme d'études.

Merci à vous et au comité de la FCSGE pour votre important travail.

— Helen Sarich. coordonnatrice
Projet sur le développement de la petite enfance.
SIAST

La recherche en matière de développement est un processus continu. L'approfondissement des connaissances sur les enfants. la famille et la communauté est un engagement continu pour les professionnelles responsables des soins et de l'éducation de la petite enfance. C'est parce nous voulons assumer la responsabilité de la formation et de l'orientation des étudiantes en éducation de la petite enfance et leur servir de mentors que nous adoptons avec enthousiasme l'ébauche de vos lignes directrices nationales qui sont clairement basées sur des convictions partagées saines et positives.

Les thèmes du contenu du programme et de l'environnement d'apprentissage sont décrits de façon appropriée. Les descriptions mettent l'accent sur le lien entre la théorie et la pratique. Le document répond aux besoins des familles. des enfants. des étudiantes et des professionnelles.

Les programmes contemporains en SÉPE doivent activement célébrer la valeur de la diversité des enfants et des structures familiales. Le document reflète une appréciation des styles d'apprentissage uniques ainsi que des forces et capacités des enfants. des enseignantes et des étudiantes du niveau collégial.

Il est clair pour nous qu'une vision de la formation de qualité et son application doivent intervenir à divers niveaux. Cette vision est clairement ciblée lorsque les administrations qui s'occupent de la population étudiante. les gouvernements. les décideurs politiques et les groupes consultatifs partagent la responsabilité de l'optimisation des possibilités d'apprentissage et s'engagent à le faire.

Ce document comprend les croyances et la vision que doivent suivre tous les programmes de formation destinés aux éducatrices de la petite enfance. Chaque juridiction aura la tâche de transformer les convictions et les visions en normes qui reflèteront ces lignes directrices nationales.

Vous avez fourni un cadre riche. bien pensé et adapté qui fournit une orientation claire aux programmes. Il inspire l'intégrité professionnelle et la responsabilité dans la collaboration.

— Margaret Glendon. E.C.E.. C.
Preschool Teacher. University Preschool
The University of Western Ontario

— Mary Lou B. Vernon. M.Ed.. Ed. D.
Director. University Preschool
The University of Western Ontario

Nous avons beaucoup aimé l'article «Monsieur Garde à l'enfance clôture son périple à St-Jean, Terre-Neuve» paru dans votre dernier numéro de *Interaction*. C'était un véritable exploit! En ma qualité de présidente de la Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador (AECENL), j'aimerais attirer l'attention des lectrices sur le fait que la célébration qui a eu lieu à St-Jean était le fruit d'un effort collectif de la communauté de la petite enfance. Outre l'AECENL, il y avait la Provincial Association for Childcare Administrators Ltd. (PACAL), plusieurs garderies, le ministère des Services sociaux, des parents et des enfants. Les festivités comprenaient de la musique, des spectacles de clowns et un défilé dirigé par la voiture de la station radio VOCM et le Royal Newfoundland Constabulary. Nous nous sommes entendues à l'unanimité pour faire de cette célébration une activité annuelle.

— Corienne Murphy
Présidente, AECENL

La Fédération au jour le jour

Recommandations du mémoire de la FCSGE au Comité permanent du Développement des ressources humaines

Cathy McCormack, présidente de la FCSGE, Milton Sussman, secrétaire-trésorier, et Dianne Bascombe, directrice générale, ont fait une présentation au comité le 31 octobre 1994. Un mémoire a été soumis le 9 décembre. Le mémoire de la FCSGE a été élaboré sous la direction du conseil d'administration. Les quatre documents qui ont servi de base à sa rédaction, à savoir : *L'Enoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde, L'Éducation postsecondaire et la qualité des soins de l'éducation à la petite enfance, l'Enoncé de politique national dans les services de garde et le Compte rendu du Forum national sur les principes directeurs pour des services de qualité au Canada* - sont le fruit de larges consultations. L'ébauche du document a été rédigée par un comité de travail présidé par Joanne Morris, membre de l'exécutif. Le comité de travail était composé de Dianne Bascombe, Karen Chandler, Gillian Doherty, Sylvia Fanjoy, Sandra Griffin, Clarence Lochhead, Christine McLean, Sina Romsa, Diana Smith et Maria de Wit. Vous trouverez ci-dessous un extrait du mémoire de la FCSGE.

«Investir dans la garde à l'enfance pour tous les enfants du Canada constitue une action responsable au plan fiscal et social. En outre, garantir la qualité dans les services de garde est une responsabilité partagée et une urgente priorité. »

«Investir dans la garde à l'enfance pour tous les enfants du Canada constitue une action responsable au plan fiscal et social. En outre, garantir la qualité dans les services de garde est une responsabilité partagée et une urgente priorité.

Au cours des trois prochaines années, la FCSGE recommande que le gouvernement fédéral entame comme suit l'élaboration d'une stratégie nationale de garde à l'enfance :

- *Consolider la subvention actuelle des services de garde à l'enfance et l'orienter vers le secteur réglementé de la garde à l'enfance. Cette subvention (la déduction fiscale pour frais de garde d'enfants, les allocations pour garde d'enfants dans les programmes fédéraux de formation et les dépenses reliées au Régime d'assistance publique du Canada) a dépassé les 700 millions de dollars en 1993.*
- *Investir de l'argent frais, y compris les 720 millions de dollars promis dans le Livre Rouge pour appuyer les recommandations ci-dessous*
- *Élaborer des lignes directrices nationales pour la fourniture de services précisant des niveaux de qualité acceptables pour répondre aux besoins développementaux des enfants. Ces lignes directrices seraient élaborées en collaboration avec les gouvernements provinciaux, territoriaux et autochtones ainsi que le milieu de la garde à l'enfance.*
- *«Lier» le financement fédéral accordé aux gouvernements provinciaux et territoriaux au respect de ces lignes directrices conformément au plan d'application et à la capacité de payer de chaque gouvernement.*
- *Reconnaître que la détermination des priorités, la planification et la mise en oeuvre doivent être entreprises au niveau communautaire dans le cadre d'une structure coordonnée.*
- *Élaborer des lignes directrices nationales volontaires pour la supervision et la mise en application, et ce, en collaboration avec ses partenaires.*
- *Financer une infrastructure de garde à l'enfance pour encourager la meilleure pratique pour les intervenantes en garderie par le biais de l'éducation permanente, de l'information et du partage des ressources, de la certification et des initiatives d'évaluation comme l'accréditation.*
- *Soutenir l'infrastructure des services de garde pour améliorer les lignes directrices nationales volontaires concernant la formation des intervenantes en garderie au niveau*

postsecondaire, y compris dans les domaines de la garde en milieu familial, des services de garde en garderie et de la pratique spécialisée.

- *Financer la recherche-développement dans le domaine des soins et de l'éducation de la petite enfance.*
- *Subventionner des initiatives en matière d'éducation publique pouvant aider les parents et les communautés à évaluer la qualité.*
- *En collaboration avec les communautés autochtones, élaborer, financer et mettre en oeuvre une stratégie nationale pour la garde à l'enfance en milieu autochtone qui soit liée à la stratégie nationale canadienne.»*

Le comité de travail s'est réuni en octobre pour déterminer les questions et les messages clés à inclure dans le mémoire. Vingt-cinq «répondantes clés» représentant toutes les provinces et tous les territoires ont été sélectionnées pour une entrevue téléphonique d'une heure en vue d'obtenir les informations nécessaires à l'élaboration des questions et des thèmes traités dans le mémoire. En outre, 14 autres répondantes clés ont rempli des questionnaires détaillés. Les réponses ont été analysées pour déterminer le consensus et les préoccupations. Les représentantes des organisations affiliées ci-après ont alors rencontré l'exécutif de la FCSGE pour discuter des orientations et recommandations politiques : Early Childhood Educators of British Columbia, Early Childhood Professional Association of Alberta, The Saskatchewan Child Care Association, The Manitoba Child Care Association, Association of Early Childhood Education (Ontario), Association ontarienne de garde d'enfants à domicile, Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador, Early Childhood Development Association of P.E.I., Early Childhood Coalition Petite Enfance (Nouveau-Brunswick), Yukon Child Care Association, Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia. ◆

Des exemplaires du memoire sont disponibles sur demande aupres de la Fédération canadienne des services de garde a l'enfance, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6.

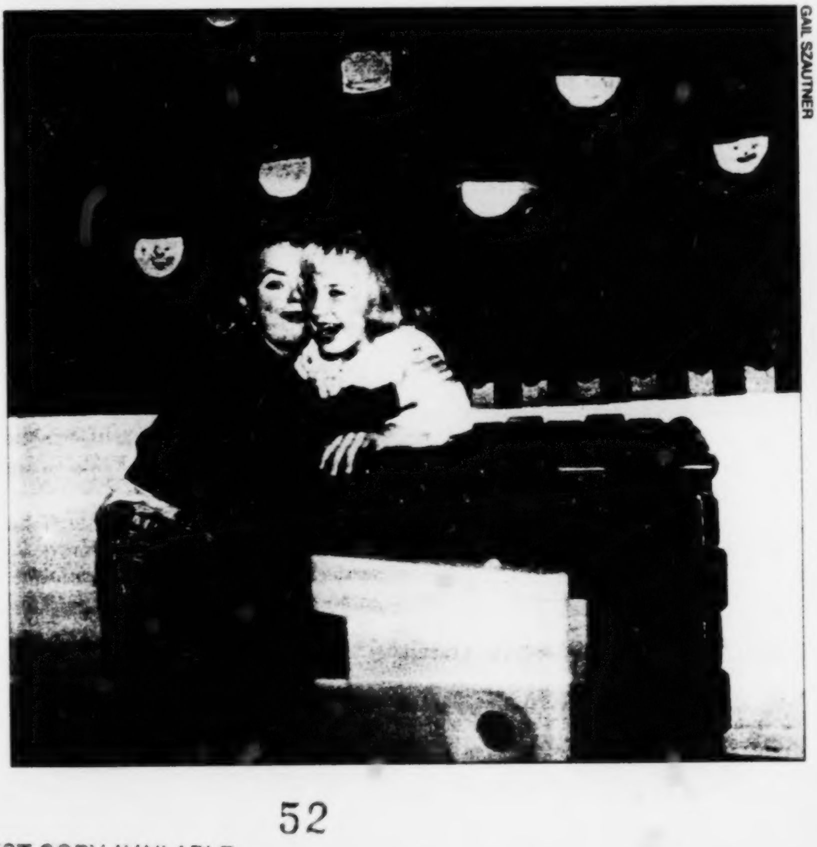
Partenariat pour l'intégration

par Gail Szautner

Comment pouvons-nous appliquer efficacement des programmes d'intégration pour les enfants ayant des besoins spéciaux dans les garderies? Voilà une question à laquelle nombre de garderies essaient de répondre compte tenu des fonds limités mis à la disposition des enfants d'âge préscolaire ayant des besoins spéciaux. Le présent article passe en revue un programme actuellement en place au Children's Choice Child Care Cooperative à Prince Albert, Saskatchewan.

La composante la plus importante d'un programme d'intégration réussi est d'avoir un effectif suffisant pour fournir les services. Le personnel des classes ordinaires est occupé à élaborer des plans pour les enfants jouissant d'un développement typique et qui viennent avec leur propre gamme de besoins individuels. Il est irréaliste de s'attendre à ce que ce personnel élabore des programmes à l'intention d'enfants qui ont besoin d'une aide supplémentaire.

Le dilemme revient donc à savoir où trouver l'argent pour embaucher le personnel supplémentaire nécessaire afin de planifier et d'appliquer les programmes spéciaux. Puisque nous croyons que chaque enfant devrait pouvoir bénéficier de services de garde à la petite enfance et d'une éducation répondant à ses besoins développementaux, nous avons exploré la possibilité de partager les frais de financement de façon à inclure tous les enfants dans notre garderie, quelle que soit leur capacité. Children's Choice a pu atteindre cet objectif en concluant l'arrangement de garde suivant entre la Saskatchewan Social Services et diverses divisions scolaires.



GAIL SZAUTNER

BEST COPY AVAILABLE

Actuellement en Saskatchewan, la Division des services de garde à l'enfance du ministère des Services sociaux fournit une subvention de 200 $ par mois par enfant ayant des besoins spéciaux, sans égard à la nature de ces besoins. Cependant, ce montant est loin de couvrir les débourses liés au personnel supplémentaire requis pour la plupart des enfants qui doivent bénéficier de ce programme. Heureusement, la Loi sur l'éducation de la province exige que les divisions scolaires (comme les conseils scolaires publics, séparés ou ruraux) fournissent une aide financière pour les «enfants désignés» âgés d'au moins trois ans. Ces enfants comprennent ceux qui souffrent d'infirmité motrice cérébrale, du syndrome de Down, d'autisme, du syndrome d'alcoolisme foetal ou d'autres syndromes, de déficit intellectuel et de handicaps physiques. En combinant ces deux sources de financement, nous avons pu nous offrir les services d'un personnel supplémentaire nécessaire pour mener les programmes à bien pour un grand nombre d'enfants qui, autrement, ne bénéficieraient pas d'une intervention précoce.

Il importe que la programmation pour les enfants ayant des besoins spéciaux soit exécutée pendant les activités régulières et non en dehors d'elles. Une telle chose est faisable grâce à la communication continue entre tous les membres du personnel.

Les récompenses de ce programme ont été nombreuses. Le fait de voir les enfants croître et développer leur potentiel nous renforce dans la conviction que nous sommes dans la bonne voie. Nos enfants qui ont des besoins spéciaux ont beaucoup de modèles à émuler (comme les adultes et les enfants sans handicap) pour les guider dans leurs progrès grâce à des interactions qu'ils n'auraient pas eues autrement. Les enfants qui ne font pas partie du programme développent une compréhension des différences et démontrent une capacité à aider et à faire preuve de bienveillance. Le progrès des enfants motive le personnel.

Si vous croyez vraiment que tout enfant est un enfant, alors je vous encourage à explorer les possibilités éventuellement disponibles dans votre région pour appliquer avec succès des programmes destinés à TOUS les enfants. ◆

Gail Szautner est vice-présidente de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et administratrice de la Children's Choice Child Care Cooperative à Prince Albert, Saskatchewan. Elle présentera un atelier sur l'intégration dans les garderies à l'occasion de la conférence nationale «Garde à l'enfance» de la FCSGE à Calgary, Alberta en mai 1995.

Réussir l'intégration : une question d'attitude

par Christine DeGennaro

Y a-t-il un secret pour réussir l'intégration? Il existe un grand nombre de manuels à ce sujet. Cependant, ce que nous offrons au Macaulay Child Development Centre à Toronto est une *attitude*, cet élément intangible qu'on ne peut pas trouver dans un manuel. Au Macaulay, nous nous efforçons d'intégrer une vaste gamme d'enfants dans tous nos programmes de garde d'enfants : notre garderie, nos garderies en milieu familial et notre halte-garderie. Nous offrons aussi une consultation à d'autres garderies pour les aider à intégrer les enfants ayant des besoins spéciaux.

Comment crée-t-on un environnement qui met en valeur l'intégration? De l'énoncé de principe de notre agence jusqu'à notre personnel de la ligne de front, nous avons inculqué une attitude d'acceptation dans la culture de la garderie. Le personnel est formé, non seulement en ce qui concerne les qualifications éducationnelles de base, mais il reçoit un perfectionnement professionnel et une formation continus. Le personnel est recruté par une superviseure qui, en donnant l'exemple et en fournissant de l'orientation, donne le ton pour l'interaction positive et le soutien des pairs. En termes plus simples, les membres du personnel doivent vouloir travailler dans cet environnement et ils doivent se sentir valorisés pour l'important travail qu'ils accomplissent. Ces personnes doivent être convaincues que leurs opinions seront écoutées et considérées. Il doit y avoir aussi des ressources disponibles pour offrir du soutien, des stratégies ou simplement une relève à court terme pour le personnel.

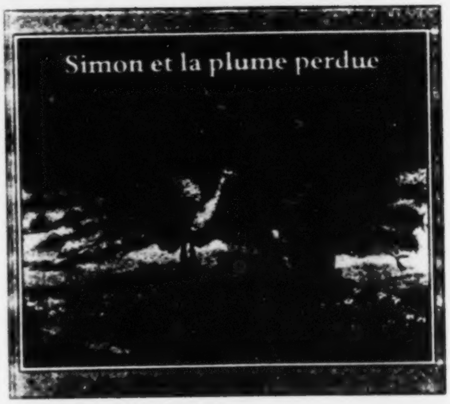
Dans mon rôle de consultante en développement de l'enfant à Macaulay, j'ai observé les résultats positifs de notre processus d'intégration au cours des cinq dernières années. J'ai observé une ouverture et une volonté extraordinaires pour l'intégration de tous les enfants. Cette intégration constitue un long processus qui commence par le fait de se rendre compte que chaque enfant est un être spécial pour quelqu'un. Pour la majorité des parents, tout ce qu'ils font dans la vie est directement lié à cet enfant. Leur enfant est un prolongement intime de leur propre personne; en conséquence, tout ce que nous faisons ou disons a une grande incidence personnelle.

Les parents veulent nous parler de leur enfant. Si on leur en donne l'occasion, ils parleront ouvertement et librement à condition de leur démontrer un véritable intérêt et la volonté d'écouter. L'écoute efficace est cruciale. Il faudra peut-être plusieurs séances avant que les parents se sentent suffisamment à l'aise pour partager leurs sentiments les plus intimes : ceux qu'ils ont envers leur enfant. Chaque parent a une histoire à raconter. Il faut l'écouter et le comprendre. Ce pourrait être une histoire de pauvreté, d'une naissance difficile, d'une relation abusive ou de la fuite d'un pays déchiré par la guerre. Tout ce que le parent a vécu et enduré fait aussi partie de son enfant; les relations en sont touchées. Si nous hâtons le processus, le besoin du parent de faire confiance est compromis et le placement risque d'échouer.

Que devons-nous savoir sur l'enfant? Nous avons besoin de savoir comment l'enfant apprend. Nous commençons avec le parent. Ensemble, nous élaborons un plan. Le parent fait son travail et nous commençons le nôtre. Que devons-nous faire pour permettre à cet enfant d'apprendre? Nous devrons peut-être changer quelque peu l'aménagement de la salle, modifier la routine ou acquérir quelques équipements. Ces choses ne sont pas habituellement trop difficiles. Cet enfant serait peut-être plus à l'aise dans une garderie en milieu familial. Dans un tel milieu, nous pouvons arranger des horaires plus souples, plus de temps avec le même adulte ou il y a moins d'enfants dans la maison. Certains enfants sont submergés à la garderie. Ils ne peuvent tout simplement pas s'habituer aux routines et à un grand nombre d'enfants. Ils ont besoin d'une approche plus détendue, plus reposante où l'intervenante s'occupe peut-être de quatre enfants, dont certains sont plus jeunes et d'autres plus âgés dans le milieu familial. Voilà quelques-uns des aspects dont nous traitons avant que l'enfant ne commence la garderie. Lorsqu'un enfant a besoin d'une petite attention supplémentaire, il devient crucial de prendre le temps de s'en occuper. Y a-t-il un secret pour réussir l'intégration? Non, pas vraiment. Nous nous demandons si nous voulons que ce placement réussisse. Si la réponse est oui, alors nous commençons à faire le travail, nous prenons le temps, nous y mettons l'effort. L'intégration est un processus d'apprentissage. Les parents en apprennent au personnel, l'enfant fait de même pour le personnel et nous nous adaptons. ◆

Christine DeGennaro est consultante en développement de l'enfant auprès du Macaulay Child Development Centre, une agence de garde à l'enfance de la région métropolitaine de Toronto et qui offre actuellement ses services à plus de 350 enfants. Macaulay offrent deux programmes : une garderie reconnue pour 62 enfants, un programme de garde en milieu familial qui dessert actuellement 290 enfants, une halte-garderie qui fournit des services à une quinzaine de parents. Près de 40 p. 100 de nos enfants ont des besoins spécifiques.

Revue: Livres pour enfants



Simon et la plume perdue

Texte : Gilles Tibo
Éditeur : Livres Toundra, 1994

Simon aime les oiseaux. Un jour, il découvre une plume rouge. À qui peut-elle appartenir? Il décide de la rendre à l'oiseau qui l'a perdue. Simon et son amie Marlène interrogent la poule, le paon, le magicien, l'aigle, la mouette et le pirate, mais personne ne sait à qui elle appartient. C'est un vrai mystère! Toutefois, Simon et Marlène finiront par percer le mystère.

Gilles Tibo nous revient avec une nouvelle histoire de la série Simon, le petit bonhomme plein de vitalité qui rêve à l'impossible. Comme les précédents, cet album a tout pour séduire. Il y a beaucoup de tendresse dans *Simon et la plume perdue*. La mise en page est vivante avec un texte en gros caractères et de grandes images aux couleurs vives.

Les répétitions et les rimes donnent du rythme au texte facile à suivre. On trouve une grande harmonie entre le texte et les images. C'est une histoire tendre où tout porte au rêve et à la poésie. Douceur et humour sont toujours au rendez-vous. En outre, l'album fait découvrir la nature à l'enfant.

Encore une fois, il s'agit d'une réussite pour Tibo. *Simon et la plume perdue* a été sélectionné comme finaliste pour les *Prix littéraires du Gouverneur général* en 1994. ◆

Alfonsina Clemente est bibliothécaire au service aux enfants de la Bibliothèque publique d'Ottawa.

Sylvie Auzary-Luton
Loup y es-tu ?

Loup y es-tu?

Texte et illustrations : Sylvie Auzary-Luton
Éditeur : Kaléidoscope, 1993

Cinq fillettes se promènent dans les bois en chantant gaiement «Promenons-nous dans les bois pendant que le loup n'y est pas...» Cette comptine-chanson sert de texte à l'album *Loup y es-tu?* Par contre, la fin plutôt cocasse diffère énormément de la version originale et réjouira l'enfant. «Hé! attendez...» et sur ce, le loup commence à lire aux cinq fillettes «Histoires de loups à raconter aux enfants».

Dès la première page, le texte de la comptine-chanson nous invite à entrer dans la ronde. Puis, tout au long des pages subséquentes, la comptine est reprise élément par élément.

Encre de Chine et gouache se marient parfaitement pour créer des illustrations vives, aux lignes simples mais exactes. Les illustrations, aux détails amusants et captivants, sont en parfaite harmonie avec l'histoire. L'auteure-illustratrice sait captiver l'oeil et l'oreille de son lecteur.

L'album est plein d'humour et de suspense tant au niveau du graphisme que du texte. Une belle chanson-comptine que les enfants prendront plaisir à chanter, à jouer et à mimer. Album amusant a explorer seul ou en groupe. ◆

Suzanne A. Delisle est bibliothécaire principale-adjointe au service aux enfants de la Bibliothèque publique d'Ottawa.

LA GESTION EFFICACE

Les bouts de chou en autobus

Comment planifier et réussir votre excursion

par Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky

Pourquoi aller en excursion? Les excursions changent la routine qui font que les enfants se sentent en sécurité à la garderie et leur organisations donnent du travail additionnel. Les excursions valent-elles la peine? Les enfants en récoltent-ils quelque avantage ou est-ce juste pour plaire aux parents?

Une bonne excursion organisée par la garderie élargit l'horizon des enfants — ils y découvrent un coin nouveau du monde ou un monde familier sous un nouveau jour — un groupe d'enfants âgés de quatre ans qui apprennent des choses sur le transport comprendront beaucoup mieux s'ils font une randonnée en tram, par exemple. Une bonne excursion, c'est drôlement plaisant!

Une garderie qui a la chance d'être située près d'un grand parc où se trouve une serre, une bibliothèque, une piscine, un aréna et un terrain de jeux bien équipé sera moins portée à s'aventurer ailleurs qu'une garderie rurale isolée ou une garderie entourée de trottoirs et de grands édifices. Heureusement, quelle que soit la garderie qu'ils fréquentent, les enfants peuvent profiter de la variété d'expériences que procurent les excursions bien planifiées. Ces excursions montrent aux enfants qu'il y a un monde merveilleux à explorer et que ce monde leur appartient jusqu'à un certain point.

Où votre garderie peut-elle aller pour son excursion? La multiplicité des destinations possibles, votre programme éducatif, l'âge des enfants, vos ressources financières et la situation de votre garderie — influent sur vos choix.

Certaines destinations comme — faire du lèche-vitrines devant les magasins à rayons pendant la période des Fêtes — sont plus appropriées pour une visite familiale; d'autres — comme la toujours très appréciée cueillette des pommes — sont entièrement couvertes par les écoles primaires locales. Mais, il y a beaucoup d'autres excursions qui plairont aux enfants de la garderie. Robert n'aime peut-être pas beaucoup les insectes, mais quand Paul s'extasie devant eux au cours d'une visite à l'insectarium, son enthousiasme a un effet d'entraînement sur tout le monde, y compris Robert.

Une excursion devrait enrichir le programme éducatif de la garderie même s'il s'agit d'une activité qui, parfois, n'est liée à aucun thème de la garderie, par exemple, une grande exposition de Lego pourrait survenir à l'improviste. Donnez à tout le monde l'occasion de s'amuser.

La destination elle-même déterminera qui va y aller. Une excursion dans un champ de citrouilles fait le bonheur de quiconque peut transporter une citrouille tandis qu'une visite au musée pour une exposition d'arbres de Noël de partout au monde - et sur lesquels il est clairement marqué «NE PAS TOUCHER» - est plutôt destinée aux enfants plus âgés. Même les enfants âgés de 18 mois peuvent apprécier la caserne de pompiers s'ils y vont en petits groupes bien supervisés. Ainsi, les pompiers peuvent leur accorder une certaine attention individuelle et ils seront beaucoup plus en sécurité si l'alarme incendie sonne et que tout le monde doit se ranger en moins de deux.

Une excursion n'a pas besoin d'être coûteuse pour en valoir la peine. Par exemple, la clinique des oursons à l'hôpital pour enfants, la clinique dentaire, le bureau de poste et la caserne des pompiers sont toujours prêts à ouvrir leurs portes aux garderies, sans frais.

D'habitude, les enfants de moins de cinq ans voyagent gratuitement dans les transports publics. Ainsi, si vous vous trouvez près d'un arrêt d'autobus ou d'une bouche de métro, vous allez diminuer les frais et pouvoir visiter plusieurs endroits. En guise de prime, les enfants apprendront comment utiliser les transports publics — un vrai plaisir quand il s'agit de secteurs où les enfants se rendent habituellement en voiture. Naturellement, si vous avez besoin de noliser un autobus scolaire à partir de la garderie, les coûts afférents réduiront le nombre d'excursions que vous pourriez faire.

Ne vous inquiétez pas si vous n'avez pas beaucoup de lieux appropriés à visiter non loin de votre garderie. Il ne sert à rien de visiter un lieu uniquement pour faire une excursion — il est possible d'avoir un programme éducatif merveilleux sans quitter la garderie.

Même si le rôle de la superviseure dans l'organisation des excursions n'est pas souvent apprécié, il n'en demeure pas moins crucial. Pour que les enfants aient du plaisir, l'excursion doit être bien planifiée. Voici quelques conseils pour faire de vos excursions une activité extraordinaire :

1. Tenez un dossier sur toutes les excursions, passées et à venir, en y incluant autant d'informations que possible – des dépliants, des cartes, des observations et des évaluations si vous y avez pris part, des suggestions pour la préparation et les actions de suivi. Ajoutez des informations au dossier toutes les fois que vous avez une séance de remue-méninges, lisez un article dans un journal ou entendez parler d'une destination que les enfants pourraient aimer. Gardez l'oeil ouvert pour les activités spéciales et inscrivez-les à votre calendrier.

2. Faites participer votre personnel à la planification des excursions. Les journées d'excursion exigent souvent que les membres du personnel arrivent tôt ou se passent de leur heure de déjeuner et, si ce sont elles qui ont eu l'idée, elles seront plus disposées à faire tout leur possible.

   Lorsque les intervenantes en garderie établissent leur horaire thématique annuel, remettez-leur votre dossier et demandez-leur de préparer des excursions qu'elles aimeraient faire. Elles pourront alors incorporer une visite au bureau de poste dans leur semaine consacrée aux gens qui aident la communauté et visiter les jardins botaniques lorsque le thème sera le printemps. Demandez-leur de dire les raisons qui motivent leur choix et des précisions sur la durée de la visite.

3. Si une éducatrice suggère une nouvelle excursion, faites une recherche ou déléguez la tâche à l'intervenante qui a eu l'idée. Puisqu'elle a la paternité du projet, elle fera probablement un travail fabuleux.

   Commencez par téléphoner pour déterminer les groupes d'âge qui pourraient bénéficier de l'excursion et cherchez à savoir exactement ce que les enfants verront et feront. Posez des questions sur les coûts, les visites guidées, la nourriture et les boissons, les toilettes, les aires pour le pique-nique et de repos et la durée probable d'une visite. Informez-vous des dispositions prévues pour les cas d'urgence et où se situe l'hôpital le plus près. Demandez s'il y a des brochures, des cartes et des possibilités d'activités pouvant intéresser les enfants.

   N'oubliez pas d'obtenir des instructions précises pour vous rendre à l'endroit. Combien d'autobus ou de métros prendre; où changer; la durée du trajet; nécessité de prévoir un autobus scolaire, une camionnette ou des parents avec voiture; le meilleur itinéraire à suivre; l'endroit où stationner et à quel prix. Pendant que vous êtes au téléphone, demandez si d'autres garderies ont visité l'endroit dernièrement. Appelez ensuite ces garderies pour profiter de leur expérience.

4. Effectuez une mission de reconnaissance sans les enfants. Cette tâche peut être confiée à un membre du personnel fiable. Ce faisant, vous obtiendrez des informations fraîches et directes sur la durée et les difficultés du déplacement, la pertinence des expositions et des visites pour les enfants et la sécurité des lieux en général.

   Cependant, sachez que les missions de reconnaissance et les appels téléphoniques à d'autres superviseures ne constituent pas une garantie de perfection. Il se pourrait toujours qu'on ait installé un nouveau manège peu sécuritaire sur le beau terrain de jeux ou que les toilettes soient fermées pour des rénovations.

5. Lorsque vous étudiez les demandes de vos éducatrices, tenez compte du budget de la garderie, des destinations similaires, des moyens de transport nécessaires et si la garderie peut fournir un bon ratio personnel:enfant. Étant donné que les enfants visitent un endroit non familier, peu sécuritaire pour les enfants et rempli d'étrangers, de bons ratios personnel:enfant s'imposent, même si vos besoins varient selon les excursions. La visite d'une caserne de pompiers requiert un très bon ratio adulte:enfant. En revanche, dans un champ de citrouilles où des animatrices formées supervisent un milieu conçu pour les jeunes enfants, le ratio normal suffit.

   Pour déterminer le ratio, ne comptez pas sur les parents, car ils ne sont pas formés (ils ignorent probablement comment administrer les premiers soins) et ne possèdent pas les compétences nécessaires pour s'occuper de groupes de jeunes enfants. Pour vous assurer l'aide des adultes compétents dont vous avez besoin, vous pourriez devoir solliciter une ou deux suppléantes, demander à une employée à temps partiel de faire des heures supplémentaires ou vous joindre personnellement à l'excursion.

   N'oubliez pas qu'avoir trop d'adultes peut être désastreux. À l'aquarium, par exemple, où il y aura beaucoup de choses à lire et de questions à poser, il est utile d'avoir un adulte pour quatre enfants. Mais là où des guides sont disponibles, le trop grand nombre d'adultes fait qu'il y a tellement de grandes personnes que les enfants ne peuvent pas voir. En outre, vous pourriez manquer de places à bord de l'autobus.

6. Tenez une réunion avec vos intervenantes pour mettre la dernière main à la liste des excursions de chaque groupe. Décidez du mode de transport, des groupes d'âge qui doivent partir et s'il faut apporter de quoi déjeuner ou une collation. Fixez l'heure de départ et d'arrivée puis faites les réservations. Puisque certaines places sont prises tôt, il vous faut réserver longtemps à l'avance pour avoir un meilleur choix en ce qui concerne la journée et l'heure. Faites aussi vos réservations pour le transport.

7. Demandez à vos intervenantes en garderie de noter les objectifs à atteindre pour chaque excursion et les leçons prévues pour les activités qui précèdent et suivent l'excursion.

8. Créez un formulaire type d'autorisation pour toutes vos excursions. La partie supérieure consisterait en une lettre descriptive de l'excursion et qui met en évidence son effet positif sur le programme de la garderie. Cette lettre préciserait aussi la destination, le mode de transport, l'heure à laquelle les enfants devraient se présenter à la garderie, les équipements qu'ils doivent apporter (par ex. : chapeau de soleil et aliments non périssables pour le déjeuner) et l'heure approximative de retour. La partie inférieure du formulaire devrait servir de bordereau d'autorisation détachable pour permettre aux parents de donner leur consentement tout en gardant l'information.

9. Laissez un espace aux parents pour qu'ils indiquent si les enfants pourraient souffrir de quelque allergie pendant l'excursion. Si toute la garderie fait partie de l'excursion, les parents inquiets pourraient choisir de se joindre à vous ou de garder leur enfant à la maison.

10. Laissez un autre espace aux parents pour qu'ils mentionnent s'ils veulent se joindre

à vous. Les enfants sont contents de voir leurs parents participer à de telles activités. Ces derniers ont l'occasion d'apprécier le difficile travail des intervenantes en garderie et de rencontrer les amis de leur enfant. Mais, en réalité, la plupart des parents ne savent pas comment aider et se sentent mal à l'aise lorsque leur propre enfant agit de façon imprévisible comme ils le font parfois quand leurs parents sont là. Les parents sont plus utiles et s'amusent davantage quand ils connaissent le programme exact du groupe et les responsabilités qui leur incombent. Pour éviter toute mésentente, préparez une petite feuille qui décrit ce que la garderie attend d'eux. Ce document doit préciser si les parents sont responsables de leur propre enfant pendant l'excursion, si vous sollicitez leur aide pour un ou deux autres enfants en plus et qui est responsable de leur enfant au cas où il(elle) se comporterait mal. Il appartient à la superviseure de faire ces choix.

11. Distribuez le formulaire d'autorisation environ une semaine avant l'excursion. Au même moment, donnez aux intervenantes en garderie les listes des groupes pour savoir quels parents ont retourné les formulaires d'autorisation. Vous ne devriez jamais amener un enfant en excursion si les parents n'ont pas signé le formulaire de consentement.

12. Faites une liste des choses à faire et à ne pas faire que vous donnerez aux nouvelles intervenantes en garderie au début de l'année et passez-là en revue avec l'ensemble du personnel avant de partir pour la première excursion de l'année. Assurez-vous d'y inclure les articles suivants :

- Des gilets spéciaux ou des insignes d'identité portant obligatoirement non pas le nom de l'enfant mais le nom, l'adresse et le numéro de téléphone de la garderie.
- Chaque enfant doit avoir un partenaire.
- Lorsque les enfants marchent, il doit toujours y avoir une intervenante en avant, une au milieu et une à l'arrière de la file.
- Les intervenantes en garderie doivent compter les enfants à chaque transition.
- Les enfants doivent se tenir contre le mur dans les stations de métro.
- Les enfants doivent avoir l'autorisation de l'intervenante avant d'aller aux toilettes et y être toujours accompagnés.
- Chaque intervenante doit avoir sur elle une trousse complète de secours et savoir où se trouve l'hôpital le plus proche.
- Une intervenante de chaque groupe doit avoir les numéros d'assurance-maladie des enfants de son groupe, tout renseignement médical particulier et le numéro de téléphone des parents.
- Si vous avez un EpiPen (épinéphrine pour injection automatique en cas d'urgence) pour un enfant de la garderie, n'oubliez pas de l'apporter ainsi que tout médicament nécessaire pour tout autre enfant.
- Emportez un filtre solaire et des vêtements supplémentaires ainsi que du papier mouchoir, de l'argent et des tickets d'autobus.

Rappelez aux intervenantes que les excursions sont très exigeantes et que ce n'est pas un moment pour bavarder entre elles. Dites-leur avec tact qu'elles sont des modèles à émuler, et par conséquent, ne doivent pas fumer, boire des boissons gazeuses ou chaudes ou manger des bonbons et du chocolat en présence des enfants.

Mais n'imposez pas trop de règles. Comme une habituée des excursions le dit, «l'objectif est de trouver le juste milieu entre la sécurité et le plaisir».

13. Devriez-vous faire partie de l'excursion? Certaines directrices aiment les excursions; d'autres préfèrent s'occuper de la garderie pendant ce temps. Lorsque le personnel est nouveau, il faut que la superviseure aille à l'excursion pour montrer la conduite à tenir, donner des conseils et faire en sorte que les intervenantes en garderie prennent les précautions nécessaires.

Vous devez faire confiance à votre personnel jusqu'à un certain point et laisser les intervenantes partir sans vous. Pour leur baptême du feu, choisissez une excursion par autobus scolaire et peu risquée.

Nommez une adjointe pour assumer votre responsabilité en votre absence. Ce devrait être une personne dont vous êtes certaine qu'elle gardera son calme en cas d'urgence et qui pourrait abandonner son propre groupe pour prendre en charge toute la garderie au besoin. Laissez de l'argent à votre intérimaire pour les urgences (frais de taxi pour emmener un enfant et une intervenante à la garderie ou à l'hôpital), de l'argent pour les droits d'entrée et une liste des enfants faisant partie de l'excursion avec leur numéro d'assurance-maladie et leur numéro de téléphone à domicile. Naturellement, vous êtes responsable lorsque vous êtes présente, mais rappelez-vous que vous assumez l'ultime responsabilité pour tout ce qui arrive en votre présence ou non.

Avant le départ, aidez les intervenantes à préparer les enfants en ce qui concerne les toilettes, la collation, les insignes d'identité ou toute autre chose nécessaire. Rappelez au personnel de prendre une minute pour réévaluer la situation à leur arrivée sur les lieux (surtout s'il s'agit de leur première visite à cet endroit!) et de former, au moins une fois, un cercle avec les enfants même si vous en aviez déjà fait un avant votre départ. Le fait de répéter les règles aux enfants, de leur rappeler le but de la visite et de chanter quelques chansons calme tout le monde et donne un bon départ.

Au retour, tout le monde est fatigué. Libérez votre agenda de façon à accorder un petit répit à vos intervenantes en les remplaçant dans la garderie (celles qui font partie du quart de fin de journée en auront le plus besoin) ou occupez-vous des enfants qui ont besoin davantage d'affection.

14. À la prochaine réunion du personnel, réservez quelques minutes à l'évaluation de l'excursion. Élaborez un formulaire adaptable à toutes les excursions ou prenez des notes pendant que vous discutez pour savoir si les objectifs de l'excursion ont été atteints ou non, si les enfants se sont bien amusés et s'il en a été de même pour les parents qui vous ont accompagnés. Ce qui a marché et ce qui n'a pas marché? Comment pourrait-on améliorer l'excursion? Les intervenantes aimeraient-elles y retourner? Les activités ayant précédé ou suivi l'excursion ont-elles réussi? Gardez-vos notes dans le dossier des excursions pour la prochaine fois. ◆

Barbara Kaiser est fondatrice et directrice de la garderie Narnia à Westmount au Quebec. Barbara et l'auteure Judy Sklar Rasminsky sont les co-auteures de «Les services de garde pour votre enfant» publié par Les Editions Libre Expression.

DEMANDEZ À VOTRE PROFESSIONNELLE DE LA SANTÉ

Le printemps! Une période propice pour passer en revue les principes de sécurité

par Deborah Kernested

Voici le printemps arrivé! Le réchauffement de la température et les quelques couches de vêtements en moins font que les enfants deviennent plus actifs physiquement à l'extérieur. Du même coup, ils sont excités à l'idée de pouvoir utiliser les équipements de jeux qui leur étaient inaccessibles pendant les mois d'hiver. Le temps est donc propice aux intervenantes en garderie de prêter attention aux questions de sécurité comme l'inspection et l'entretien des équipements de jeux extérieurs; d'accroitre la supervision des enfants pendant qu'ils testent leurs habiletés sur le terrain de jeux et de rappeler aux enfants les principales règles de sécurité.

À l'automne 1994, l'Institut canadien de la santé infantile (ICSI) a publié la 2^e édition de *La santé des enfants du Canada*. Dans cette publication, l'ICSI rapporte que les chutes étaient les principales causes de blessures entrainant une hospitalisation chez les enfants âgés de zéro à 14 ans. Les recherches indiquent que les chutes sont les plus importantes causes de blessures dans les garderies et que ces accidents surviennent généralement sur les terrains de jeux.

Cas concrets

Voici deux ans, vers la fin du mois de mars, une fillette de sept ans a chuté d'un portique d'escalade de l'école primaire et atterri sur le sable que recouvrait une couche de glace. Elle s'est fracturée le bras. Malgré cette blessure, les enfants ont continué de jouer sur cet équipement tout le printemps. Le printemps suivant, deux autres enfants ont fait une chute. L'un s'est fracturé le bras et l'autre, le poignet. Encore une fois, la surface amortissante était gelée.

On n'a pas su si le personnel de l'établissement avait effectué des contrôles réguliers de l'équipement de jeux avant le premier accident. Tout porterait à croire que si un contrôle avait été fait, on aurait remarqué la condition de la surface sous le portique d'escalade. Dans ce cas, il semble que les responsables de l'école avaient deux options : ils pouvaient enlever la glace et «arranger» le sable ou fermer le portique jusqu'au dégel du sable. L'hiver suivant, le personnel aurait dû s'attendre à ce que le sable soit dans une condition similaire. Il est intéressant de noter que l'école a finalement convenu de faire évaluer le portique par une experte suite aux pressions du comité de sécurité de l'école qui comprenait des parents. L'experte a relevé 18 problèmes de sécurité.

La meilleure façon de prévenir les blessures est de surveiller adéquatement les enfants et de veiller à ce que les équipements soient sécuritaires, bien entretenus et appropriés à l'âge des enfants. Tous les équipements de jeux doivent correspondre aux normes de l'Association canadienne de normalisation (ACNOR) en ce qui touche la hauteur, les espaces entre les barreaux ou les marches et les diamètres des poignées par rapport à l'âge des enfants appelés à les utiliser. Certaines exigences concernant les zones d'empiètement au-dessous et autour des équipements ainsi que les genres et l'épaisseur des surfaces amortissantes doivent être aussi respectés. Naturellement, les accidents peuvent toujours survenir. Un enfant peut tomber d'une balançoire, d'une glissoire ou d'un portique d'escalade même s'il est surveillé. Cependant, la gravité de la blessure sera moindre si la surface amortissante est entretenue et réduit quelque peu l'impact de la chute de l'enfant. L'aide-mémoire sur la sécurité contenue dans *Le bien-être des enfants* peut vous aider à garantir la sécurité des terrains de jeux. Le livre de Steen Esbensen intitulé *An Outdoor Classroom* comprend un graphique comparatif de l'épaisseur des surfaces amortissantes et la hauteur des chutes pouvant entrainer une commotion chez les enfants.

Dans votre interaction quotidienne avec les enfants, vous les aidez à devenir autonomes, responsables et à prendre en main leur vie. En outre, vous les aidez ainsi à acquérir des habitudes de vie en matière de santé et de sécurité. Les bicyclettes, les patins à roues alignées et les planches à roulettes sont populaires auprès des enfants et des adultes. Les intervenantes en garderie peuvent aider les enfants à prendre conscience de ce que les activités sportives comportent des risques inhérents et nécessitent souvent des équipements spéciaux. Habituellement, aux premiers signes du printemps, on sort les jouets à enfourcher et les tricycles qui augmentent les risques de chute chez les enfants et les visites à l'urgence. Dans les garderies préscolaires, les jouets à enfourcher et les tricycles sont très prisés. Partout au Canada, seulement 15 hôpitaux participent au Programme des hôpitaux canadiens pour la déclaration et la prévention des traumatismes (PHCDPT). Le PHCDPT a compilé les statistiques suivantes au sujet des accidents impliquant un tricycle entre 1990 et 1994 :

- 85 p. 100 des blessures sont survenues lorsque l'enfant s'est frappé contre quelque chose pendant qu'il roulait sur son tricycle;
- 62 p. 100 des blessures se situaient à la tête et au cou (c.-à-d. coupures, lacérations, pénétrations, éraflures, blessures dentaires, commotions et fractures);
- 29 p. 100 des blessures touchaient les parties inférieures et supérieures du corps (par ex. : fractures, coupures, entorses, dislocations, etc.);
- 7,5 p. 100 des blessures à tricycle sont survenues à la garderie.

Pour ce qui est des jouets à enfourcher, 7,1 p. 100 des blessures sont survenues en garderie et 62 p. 100 des blessures se situaient à la face et au cou des enfants.

La principale cause de blessures graves à la tête chez les enfants d'âge scolaire provient du non-port d'un casque protecteur approuvé. La majorité de ces chutes surviennent près du domicile de l'enfant. Entre 1990 et 1993, le PHCDPT rapporte que :

- 6 323 enfants ont été victimes d'un accident impliquant une bicyclette (rapport compilé à partir des données de 15 hôpitaux seulement partout au Canada!);
- 80 p. 100 de leurs blessures étaient dues au fait de se cogner contre quelque chose;
- 44 p. 100 des blessures se situaient à la tête et au cou (par ex. : commotions, blessures dentaires, fractures, coupures, éraflures, etc.);
- 2,5 p. 100 des accidents sont survenus à la garderie;
- 10 p. 100 des enfants portaient un casque protecteur.

Quatre-vingt à 90 p. 100 des enfants d'âge scolaire possèdent une bicyclette (Hy et al. 1993 et 1994). Une étude conduite à Toronto a démontré que le port du casque protecteur réduit de 85 p. 100 les blessures à la tête (Thompson et al. 1989). En conséquence, les intervenantes en garderie sont encouragées à :

- Porter le casque protecteur lorsqu'elles se rendent au travail à bicyclette pour donner le bon exemple aux enfants.
- Demander aux enfants de porter un casque protecteur lorsqu'ils utilisent des jouets à enfourcher et des tricycles pour qu'ils considèrent ce geste comme faisant partie de ce type d'activités. (Certaines intervenantes en garderie ont affirmé qu'il est difficile de trouver des casques assez petits, mais que si les consommateurs en faisaient la demande, les fabricants se plieraient).

Les intervenantes en garderie sont dans une position privilégiée pour donner l'exemple aux parents de poupons en ce qui concerne la prévention des blessures.

- Faire en sorte que les pistes cyclables soient conçues de façon à ce que les enfants ne se cognent pas sur des objets ou les uns contre les autres.
- S'assurer de surveiller activement les enfants.
- Élaborer une politique sur le port du casque protecteur et sur les équipements sécuritaires pour les bicyclettes, les planches à roulettes et les patins à roues alignées qui sont utilisés dans le cadre du programme pour les enfants d'âge scolaire. Une telle politique, on l'espère, encouragera les parents à veiller à ce que leurs enfants portent des équipements sécuritaires à la maison et lorsqu'ils sont en chemin entre l'école, la garderie et la maison. Si des équipements appropriés de sécurité sont requis dans les garderies pour enfants d'âge scolaire, les enfants ne se rendront même pas compte qu'ils portent un casque protecteur.

Les marchettes

En 1989, les fabricants ont volontairement cessé de vendre des marchettes au Canada. Cependant, les marchettes demeurent très populaires; nombre d'entre elles sont achetées dans des ventes bric-à-brac ou dans des magasins aux États-Unis. Selon le PHCDPT, entre 1990 et 1993, 841 enfants ont été soignés à l'urgence à la suite de blessures survenues dans une marchette. Il convient de rappeler qu'il ne s'agit que des statistiques de 15 hôpitaux du Canada. Il est très réconfortant de constater que moins de 1 p. 100 de tels incidents surviennent en garderie, mais ce devrait être 0 p. 100.

Les marchettes sont un moyen de locomotion qui pousse les enfants à des vitesses qu'ils ne peuvent pas contrôler et, souvent personne n'a le temps d'arrêter l'enfant avant qu'il ne titube et se cogne contre un objet ou ne dégringole dans les escaliers. Du fait que les marchettes élèvent les enfants du sol, ils arrivent à atteindre les cordons électriques des appareils ainsi que des objets placés sur des tables basses. Résultat : ils se brûlent, s'empoisonnent et se blessent à la tête. En d'autres termes, les marchettes sont très dangereuses du point de vue de la sécurité. Cependant, leur utilisation est aussi inappropriée en ce qui a trait au développement de l'enfant parce qu'elles encouragent les intervenantes en garderie à faire asseoir les bébés avant même qu'ils ne soient en mesure de s'asseoir sans aide. En outre, les experts estiment que les poupons auront du mal à ramper, à se traîner et à marcher s'ils restent assis sur une chaise plutôt que sur le sol où ils peuvent apprendre à mouvoir leur corps.

Les intervenantes en garderie sont dans une position privilégiée pour donner l'exemple aux parents de poupons en ce qui concerne la prévention des blessures. Il importe de considérer ce qui suit :

- Les garderies ne doivent pas utiliser les marchettes et doivent expliquer la raison de leur décision aux parents.
- Les garderies doivent demander aux parents qui utilisent une marchette à la maison de placer une barrière devant les escaliers, de ne pas laisser les cordons des appareils électriques pendre des comptoirs ou des objets sur les bouts de tables susceptibles de brûler ou d'empoisonner un enfant (par ex. : alcool, cigarettes et boissons chaudes).

BEST COPY AVAILABLE

- Si plusieurs parents utilisent les marchettes, vous pourriez organiser une soirée de sensibilisation sur la santé et la sécurité à l'intention des parents à laquelle une infirmière ou une docteure pourrait venir parler de cet article et de sujets connexes. ◆

Texte préparé par Deborah Kernested, I. A., Toronto (Ontario).

Pour de plus amples informations sur la sécurité à bicyclette, communiquez avec les organisations suivantes :

Coalition canadienne du casque de vélo. Info. : L'Institut canadien de la santé infantile, 885 prom. Meadowlands est, bureau 512, Ottawa (Ontario) K2C 3N2. Tél. (613) 224-4144, téléc. : (613) 224-4145.

Canadian Tire Cycle Safe Helmet Program. Info. : Programme de Canadian Tire sur la protection des enfants, C.P. 700, succursale K, Toronto (Ontario) M4P 2V8. Tél. : (416) 480-8226. Téléc. : (416) 487-6524.

National Bicycle Safety Foundation. Info. : Glenna Ayerst, Directrice, 1823 Harbour Drive, Coquitlam, British Columbia V3J 5W4. Tél. : (604) 936-3913. Téléc. : (604) 936-3922. La Fondation a publié récemment un livre intitulé *From A to Z by Byke*, un guide exhaustif destiné aux enfants et aux adultes sur la sécurité à vélo. Il s'agit d'un outil éducationnel pour enseigner aux enfants à rouler à bicyclette de façon sécuritaire et préventive et à développer un bon jugement dans les situations où la circulation est potentiellement dangereuse. La brochure est disponible pour 3 $ plus 1 $ de frais de poste et de manutention ainsi que 7 p. 100 de TPS (Rabais pour les commandes en grosse quantité).

B.C. Injury Prevention Centre. Info. : Mary Ellen Lower, Director of Programs and Development, 780 S.W. Marine Drive, Vancouver, British Columbia V6P 5Y7. Tél. : (604) 875-5856. Téléc. : (604) 875-5858.

Références

Programme des hôpitaux canadiens pour la déclaration et la prévention des traumatismes (1994) *Selected Cumulative Data 1990-1994 on Baby Walkers, Ride-On Toys, Tricycles and Bicycles.* Ottawa: Bureau de l'épidémiologie des maladies chroniques.

L'Institut canadien de la santé infantile (1994). *La santé des enfants du Canada : Profil réalisé par l'ICSI, 2e édition.* Ottawa : Institut canadien de la santé infantile.

Société canadienne de pédiatrie (1992) *Le Bien-être des enfants - Guide visant à promouvoir la santé physique, la sécurité, le développement et le bien-être des enfants dans les garderies et dans les familles de garde.* Toronto : Creative Premises Ltd.

Esbensen S.B. (1987) *An Outdoor Classroom: The Early Childhood Playground.* Ypsilanti: HIGH/SCOPE PRESS.

Hu X et al (1994). «Current Bicycle Helmet Ownership, Use and Related Factors Among School-Aged Children in Metropolitan Toronto.» *Revue canadienne de santé publique.* mai/juin; 84(3):163-165.

Hu X et al (1993). «Parental Attitudes Toward Legislation for Helmut Use by Child Cyclists.» *Revue canadienne de santé publique.* mai/juin; 84(3): 163-165.

Morris B.A.P. et Trimble N.E. (1991) «Promotion of Bicycle Helmet Use Among School Children: A Randomized Clinical Trial.» *Revue canadienne de santé publique.* mars/avril: 82: 92-94.

Thompson R.S. et al (1989). «A Case Study of the Effectiveness of Bicycle Safety Helmets.» *New England Journal of Medecine.* 320:1361-1367.

VOTRE BIBLIOTHÈQUE A MAUVAISE MINE ?

Les livres coûtent cher...

... et vous avez peu de temps à consacrer à leur achat ?

Laissez-nous vous aider ! Au Club du Livre Passeport Jeunesse®, les livres pour enfants, ça nous connaît. Depuis plus de 5 ans, nous aidons les familles et les institutions du pays à développer le goût de la lecture chez nos enfants en leur dénichant les meilleurs livres au meilleur prix possible. La formule est simple : nous trouvons, examinons, testons et offrons. Vous choisissez.

CHAQUE SAISON, DES CENTAINES DE LIVRES AU BOUT DE VOS DOIGTS !

Chacun de nos catalogues trimestriels renferme plus de 150 produits dont la moitié sont destinés aux enfants de 6 mois à 6 ans. Livres de contes, livres en tissu, livres-cassette, abécédaires, atlas, imagiers, romans, livres documentaires et jeux éducatifs : à vous de choisir !

Club du Livre
PASSEPORT
JEUNESSE®
Pour grandir avec des livres

Si les membres de Passeport Jeunesse® s'engagent à effectuer huit achats au Club, nous nous engageons en retour à leur offrir **tous nos produits à un prix inférieur au prix courant.** De plus, nous garantissons un service de première qualité, axé sur l'entière satisfaction de notre clientèle.

Vos enfants et vous-même serez ravis de constater que la très grande majorité des livres offerts au catalogue sont édités par des maisons canadiennes. Les autres sont puisés chez les meilleurs éditeurs européens.

Derrière les livres, il y a nos experts, des mordus de littérature jeunesse, eux-mêmes parents ! Parce qu'ils vous proposent la crème des livres pour enfants, vous choisissez en toute confiance, parmi des valeurs sûres.

C'EST QUOI L'ASTUCE ?

Vous pensez que c'est trop beau pour être vrai ? Vous cherchez l'attrape ? Cherchez toujours ! Notre engagement est clair : vous aider à offrir les meilleurs livres à vos enfants en vous facilitant la tâche au maximum.

Joignez les rangs des milliers de parents et organismes qui ont choisi de faire aimer la lecture à leurs enfants et ce, sans se ruiner. Comme eux, réalisez de belles économies sur le prix des livres sans même avoir à courir les magasins.

Pour plus d'information, demandez notre brochure d'adhésion en appelant sans frais au **1 800 561-3737.**

• **DES QUESTIONS ? (514) 875-2340** • Si c'est un interurbain, composez sans frais le **1 800 561-3737**

INITIATIVES CRÉATRICES

Bienvenue à notre bibliothèque!

Créer un centre de jeu basé sur la littératie en milieu préscolaire

par Helen Lerach

Nombre des activités que font les enfants en services de garde en milieu familial et en garderie sont axées sur la littératie. Les intervenantes en garderie lisent aux enfants et les encouragent à parler, à écrire, à peindre, à faire semblant et à socialiser les uns avec les autres. La recherche a démontré que les bases de la littératie se posent très tôt dans la vie. Les intervenantes en garderie ont la tâche de fournir un environnement favorable à la littératie et qui aide les enfants à comprendre et à aimer la lecture et l'écriture.

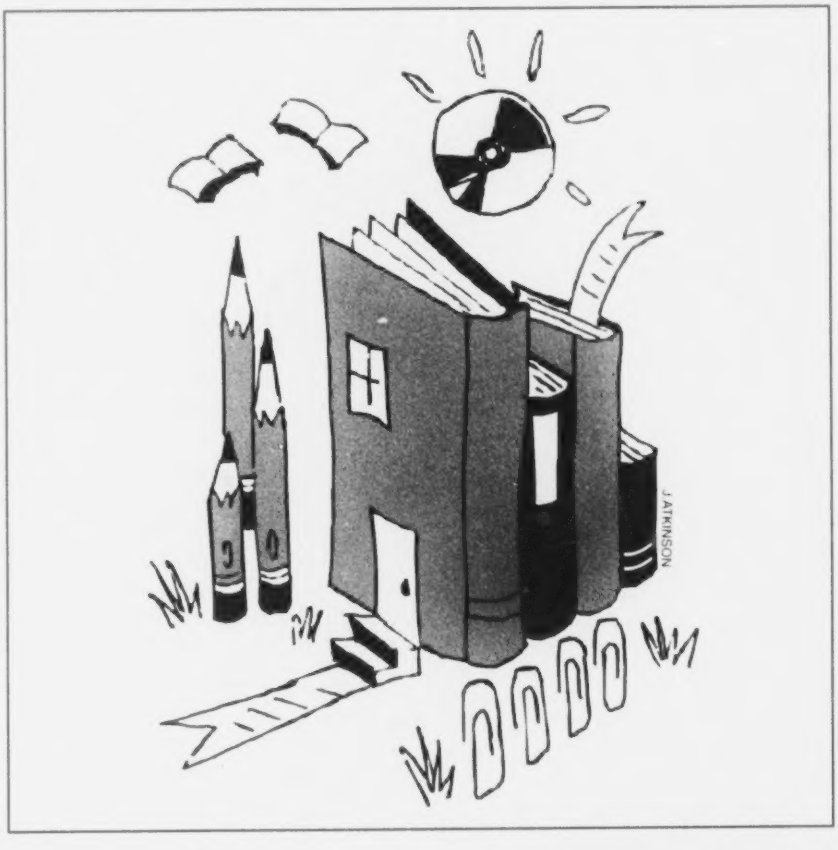
Un des moyens très efficaces d'introduire la littératie en milieu préscolaire est de créer un centre de jeu-bibliothèque. Naturellement, une visite préliminaire à la bibliothèque s'impose pour donner aux enfants une idée de ce qu'est une bibliothèque. Au cours de la visite, montrez-leur les différentes sections de la bibliothèque et certaines des tâches qu'accomplissent les personnes qui y travaillent. Renseignez les enfants sur les programmes de la bibliothèque et sur la façon d'emprunter et de retourner les livres. Puis retournez au milieu de garde, déplacez quelques meubles et vous voilà prêts à jouer à la bibliothèque!

Afin de créer un environnement authentique, posez une grande affiche sur laquelle est inscrit «Bibliothèque». Puis, placez deux autres pancartes «Entrée» et «Sortie» et disposez-les de façon à ce que les enfants puissent entrer et sortir facilement de la «Bibliothèque». Baptisez une table «Retour des livres». Un des enfants peut agir comme préposé. Il utilisera un crayon-lecteur optique imaginaire (un bâtonnet, par exemple) pour balayer le code zébré (il suffit d'imaginer un code fictif) afin d'annuler un prêt. Un autre enfant peut jouer le rôle de la bibliothécaire et aider ses pairs (il doit les appeler des «clients») à choisir de bons livres de contes.

On peut aménager une section où des livres d'images sont disposés de façon attrayante. Placez des coussins sur le plancher et quelques chaises ici et là. Le coin tranquille est un endroit où les clients peuvent consulter et «lire» des livres en silence. Bien entendu, il est aussi important pour les enfants de vous voir en train de lire. Lisez quelque chose d'amusant pour que les enfants vous regardent apprécier l'expérience.

Parfois les bibliothèques publiques ont un coin pour les jouets contenant un ensemble pour le thé, des casse-tête et d'autres jouets. Certaines bibliothèques possèdent aussi un centre d'écoute. Votre centre de jeu-bibliothèque peut aussi comprendre ces caractéristiques. En ayant quelques baladeurs, des cassettes audio et des jouets, les jeunes clients pourront explorer ces coins comme si c'était dans une vraie bibliothèque.

Désignez un autre endroit pour servir de coin de l'heure du conte. L'intervenante en garderie peut y appeler les enfants en jouant une chanson, en sonnant une cloche ou en répétant un jeu de doigt. Un court programme de 20 à 30 minutes peut être présenté par une marionnette et comprendre deux bons livres d'images, un tableau-flannelle et un jeu. Le



PHIL VAUGHN

rituel utilisé pour indiquer la fin du programme de l'heure du conte doit être le même que celui qui indique le début. Ne soyez pas surprise si une des enfants vous imite lorsqu'elle assumera son rôle de présentatrice. Elle s'asseoira probablement de la même façon que vous et utilisera aussi les mêmes expressions! À l'occasion, présentez un autre programme offert à la bibliothèque comme un spectacle de marionnettes, un festival de films, un programme sur les chauves-souris et une séance de pliage de papier. Pour plus de variété, essayez d'incorporer des activités de bricolage au programme de l'heure du conte ou faites venir une invitée spéciale pour amuser les enfants - une conteuse d'histoire de votre localité, par exemple.

Si vous avez le temps et les ressources, vous pouvez aussi créer d'autres sections dans la bibliothèque. Déplacez les tables et les placards pour consacrer des sections aux magazines, aux documentaires et aux livres plastifiés. Placez des panneaux pour indiquer les différentes sections. Vous voudrez peut-être placer des clients sédentaires (comme des poupées, des ours en peluche et autres animaux du genre) partout dans la bibliothèque. Faites en sorte qu'ils ressemblent à des clients qui consultent les livres en les disposant comme s'ils lisaient, lunettes sur le nez.

Vous vous rendrez bien vite compte qu'en tant qu'intervenante en services de garde, vous allez devoir vous joindre au jeu. Au lieu de laisser les enfants se balader sans but dans votre petite bibliothèque, maximisez l'expérience. Attirez l'attention sur les affiches/pancartes et leur signification. Discutez de la joie que procure le fait d'avoir une bibliothèque si près (dans votre maison!) et du comportement approprié. Montrez-leur comment tourner les pages avec soin et comment manipuler les livres. Expliquez la différence entre «emprunter» et «acheter» et dites-leur ce que signifie avoir un livre en retard. Encouragez les enfants à choisir quelques livres, à prendre le temps de les regarder et à se servir du crayon-lecteur optique pour les emprunter en sortant de la bibliothèque imaginaire. On peut peut-être permettre aux enfants d'emmener deux livres à la maison et de les retourner à la bibliothèque le lendemain matin. Rappelez-vous que vous voulez que les enfants se rendent compte que lire c'est amusant et que les bibliothèques ont de quoi lire pour tout le monde.

Si vous voulez rendre le jeu plus complexe, assignez des rôles particuliers à chaque enfant comme celui de préposée, de programmeuse de l'heure du conte, de conductrice du camion de la bibliothèque, de préposée à l'entretien ou de réparatrice d'ordinateur. Vous pouvez être certaine qu'il y aura des sketches créateurs, des discours impromptus et beaucoup d'interaction. Il y a aussi beaucoup d'accessoires de littératie à utiliser. Les enfants peuvent fabriquer nombre de ces accessoires. Par exemple, vous pouvez aider les enfants à créer des fiches de membres pour faire semblant et comportant le logo de la bibliothèque ainsi que le nom de chaque enfant. Vous pouvez aussi les laisser fabriquer des cartes de livre pour estampiller. Les jeunes employés de bibliothèque peuvent également accrocher des calendriers, répondre au téléphone, chercher des informations dans l'annuaire téléphonique, trier et classer des cartes et utiliser l'agrafeuse.

N'oubliez pas d'informer les parents de l'existence de ce centre de jeu-bibliothèque. Peut-être pourront-ils y passer un peu de temps aussi et en parler avec leurs enfants. Les visites de suivi à la bibliothèque locale n'en seront que plus profitables. Ces visites à la bibliothèque doivent constituer une partie importante de votre programme — au moins deux à quatre fois par mois. En outre, il faut encourager les parents à inclure de telles visites dans leurs programmes familiaux. Les enfants sont certains d'apprendre à aimer la «vraie» bibliothèque et ils *vont* lire.

Dans quelques semaines, vous voudriez peut-être créer un autre centre de jeu dans votre service de garde en milieu familial ou votre garderie. Pourquoi ne pas «jouer» à créer une école, une station d'essence ou un aéroport? Les possibilités sont infinies. Souvenez-vous qu'il faut rendre le centre de jeu aussi authentique que possible, choisissez des aires de travail appropriées à l'âge et utilisez des objets naturels — des accessoires de littératie qui remplissent un rôle. Toute l'aire de jeu devrait être conçue de manière à ce que l'enfant veuille continuer à jouer de la même façon à la maison. ◆

Helen Lerach est une ancienne coordonnatrice des ressources à la garde à l'enfance et enseignante au primaire. Elle est actuellement aide-bibliothécaire au service aux enfants auprès de la Bibliothèque publique de Regina.

Faire de la littératie un élément quotidien des services de garde

par Elaine Weitzman

Les intervenantes en services de garde jouent un rôle crucial pour faciliter la littératie. L'expression «littératie en émergence» fournit une nouvelle perspective sur la lecture et l'écriture précoces en plus de comprendre un apprentissage développemental individuel et autogéré. Les intervenantes en services de garde favorisent la littératie en émergence quand elles utilisent le message imprimé dans des situations réelles et significatives. De telles situations exercent un impact puissant sur la littératie des enfants à condition :

- de faire partie d'un événement réel et d'avoir un but précis;
- que l'enfant apprenne à connaître les mots écrits et les expérimente;
- de permettre à l'enfant de communiquer par écrit et de communiquer avec lui par écrit;
- d'intéresser les enfants.

Créer un coin du livre douillet et bien garni

Le coin du livre constitue un élément important pour encourager la littératie. Toutefois, ces mini-bibliothèques ne sont pas toutes attirantes!

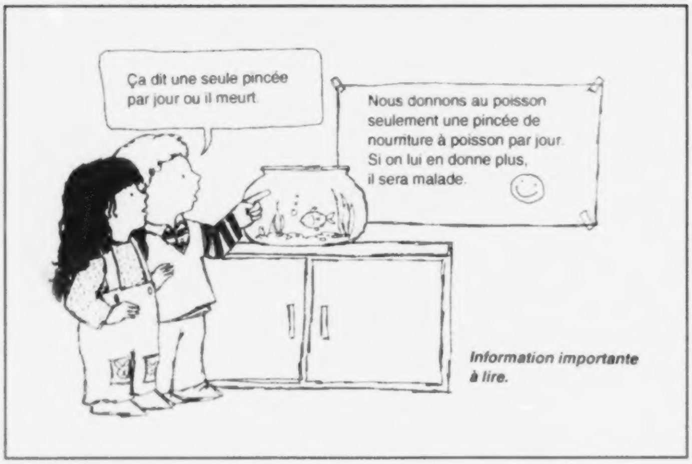
DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA

Les enfants utiliseront le coin du livre si :

- l'endroit choisi est confortable et calme;
- les livres sont variés et changés fréquemment;
- on y trouve des lectures variées et des livres attirants, comme des livres prévisibles ou à répétition (qui rendent la lecture amusante et facile), des livres sans mots, des livres de poésie et de comptines, des périodiques, des catalogues, des livres-maison et des dépliants touristiques.

Encourager l'apprentissage de l'écriture chez les enfants

Les enfants comprennent très tôt qu'écrire, c'est faire des marques sur du papier. Ils passent du gribouillage au


Ça dit une seule pincée par jour ou il meurt.
Nous donnons au poisson seulement une pincée de nourriture à poisson par jour. Si on lui en donne plus, il sera malade.

Information importante à lire.

hasard au gribouillage contrôlé, puis donnent une signification à leurs gribouillages, écrivent des lettres et des mots fictifs pour finalement écrire de véritables lettres et mots. Il s'agit d'un processus de découverte que l'on peut encourager naturellement en fournissant aux enfants de nombreuses occasions pour dessiner, gribouiller et écrire. Le matériel suivant encourage le gribouillage et l'écriture pour réaliser de nombreuses choses : tableau avec craies colorées; lettres magnétiques; papier ligné et non ligné de différentes couleurs, tailles, formes et textures; des livres faits de feuilles de papier brochées pour écrire des histoires; des machines à écrire ou des ordinateurs; des cartes, des cartes postales et du papier à lettres de différentes formes et tailles; du bristol; des marqueurs, des crayons, des crayons de couleur, des stylos; des timbres et des enveloppes; des tampons encreurs, du ruban adhésif, de la colle, des agrafeuses et des ciseaux.

Faire «parler» le message imprimé

Pour intéresser les enfants au message imprimé, faites en sorte qu'ils constatent qu'en réalité, ce genre de message «parle». Pour leur faciliter ce constat, on peut utiliser des messages imprimés pendant les interactions quotidiennes. Quand les enfants voient les adultes utiliser un message imprimé, ils demandent «Qu'est-ce que cela veut dire?» et ont hâte d'expérimenter avec la lecture et l'écriture.

La garderie est un merveilleux endroit pour l'apprentissage du message imprimé par les enfants : elle offre tellement de bonnes raisons pour l'utiliser et tant de personnes avec qui le partager. Mais, il faut que le message imprimé soit accessible aux enfants dans le milieu de garde. Des affiches placées sur le mur au-dessus du niveau visuel des enfants ont peu d'effet. Nous savons que les enfants apprennent mieux quand ils peuvent voir et toucher les matériels et faire des expériences avec ces derniers. La même chose s'applique aux matériels qui stimulent la littératie. Ainsi, gardez le matériel imprimé *au niveau des yeux des enfants* pour qu'ils puissent se rassembler autour, le pointer du doigt et en parler.

Utiliser le message imprimé pendant les routines et les activités quotidiennes

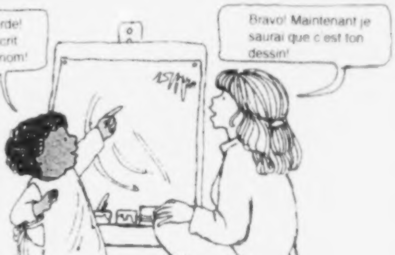
Le message imprimé fait partie de la vie quotidienne des adultes et il devrait en être de même pour les enfants. On peut l'utiliser pour différentes choses dans les services de garde.

Affiches et étiquettes

Utilisez des affiches pour communiquer des règlements et des directives et fournissez des étiquettes. Tout comme il y a des panneaux «Stationnement interdit» et «Entrée» dans la vraie vie, placez des affiches qui se rapportent à vos routines et activités quotidiennes *au niveau des yeux des enfants*!

Idées pour affiches et étiquettes :

- Étiquettes pour les casiers, les boîtes à jouets, le coin des activités, les placards et les contenants à fournitures.
- Affiches portant des directives pour les soins à fournir aux animaux familiers et aux plantes.
- Affiches pour fournir de l'information essentielle (par ex., «Le poisson a été nourri» ou «Le poisson n'a pas été nourri»).


Regarde! J'ai écrit mon nom!
Bravo! Maintenant je saurai que c'est ton dessin!

Répondez à la signification de l'écriture de l'enfant, même si vous ne pouvez pas la lire.

- Grandes feuilles de papier avec des recettes (par ex., pour la peinture tactile ou la pâte à modeler) que les enfants vous voient écrire.
- Affiches que les enfants font pour leurs propres besoins (par ex., «Ne pas toucher!»)

Signer les travaux

Encouragez les enfants à signer leurs travaux et aidez-les quand ils tentent d'écrire leur «nom», même si c'est illisible.

Coupons-rabais

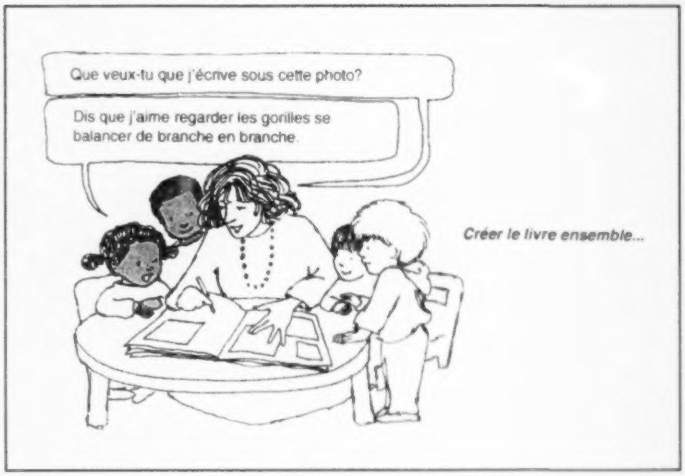
Laissez les enfants vous aider à trouver des coupons-rabais pour les produits d'épicerie et les fournitures que vous achetez pour la garderie. Montrez-leur les articles dont vous avez besoin et donnez-leur des encarts de supermarché. Voilà une activité fort amusante et une excellente leçon de planification budgétaire!

Listes

Les listes sont importantes dans la vie (si vous les trouvez quand vous en avez besoin!), et on devrait y habituer les enfants tôt dans la vie. Montrez aux enfants comment vous utilisez les listes pour vous rappeler quels produits d'épicerie acheter ou quelles fournitures il faut remplacer. Placez vos listes dans des endroits visibles et laissez les enfants vous aider à les dresser, même si cela signifie dessiner les articles à acheter. Vous pouvez ensuite écrire le mot à côté du dessin.

Se servir du message imprimé par plaisir et pour l'interaction sociale

Aidez les enfants à découvrir le plaisir d'utiliser le message imprimé et les possibilités d'interaction sociale qu'il procure.


Que veux-tu que j'écrive sous cette photo?
Dis que j'aime regarder les gorilles se balancer de branche en branche.

Créer le livre ensemble...

Créer des livres

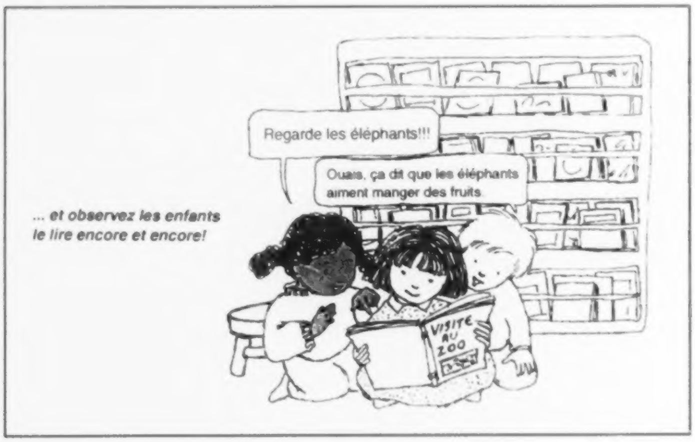
Il est très amusant de créer des livres et de les lire ensemble, particulièrement quand les enfants en sont les héros et que leurs photos servent d'illustrations. Photographiez les enfants lors d'une excursion, à l'Hallowe'en, à la fête de Noël ou dans le cadre des activités routinières. Créez ensuite un livre avec les enfants *en **les** laissant **vous** dire quoi écrire*. Placez-le au coin du livre et observez le nombre de fois qu'ils «lisent» leur livre.

On doit aussi encourager les enfants à écrire des histoires. Fournissez-leur des livres en blanc et dites-leur que vous êtes disponible s'ils veulent vous dicter une histoire. Incitez-les à écrire des histoires. Dites-leur qu'il n'est pas nécessaire que leur écriture ressemble à celle d'un adulte et encouragez-les à inventer l'orthographe, c'est-à-dire à écrire les mots comme ils les entendent. L'orthographe, comme la langue, se développe selon un ordre prévisible.

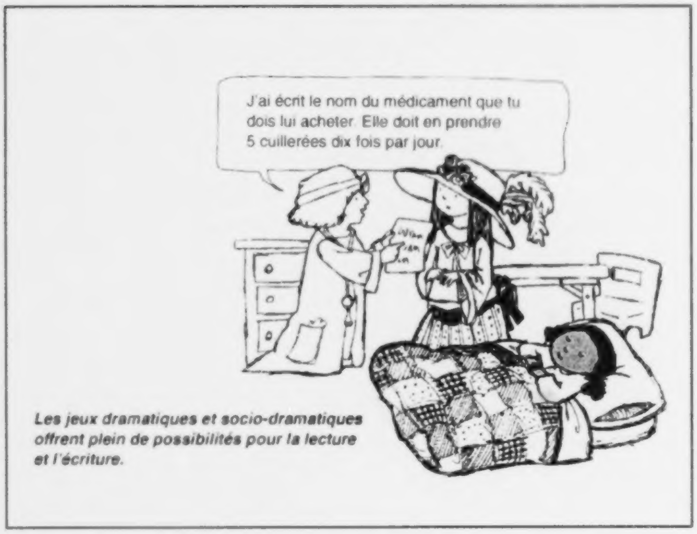
Constatez, par exemple, comment l'orthographe du mot lavabo change pour un enfant avec le temps :

- vb (5 ans et 6 mois)
- rab (5 ans et 9 mois)
- lavb (5 ans et 11 mois)
- lavbau (6 ans et 3 mois)
- lavabo (6 ans et 9 mois)

Les apprentis peuvent commencer avec une seule lettre par mot (et il se peut que ce ne soit même pas la bonne!), mais à force de s'exercer et de voir les mots, leur orthographe s'améliorera. Si les enfants vous demandent comment écrire un mot, demandez-leur les sons qu'ils entendent dans le mot et encouragez-les à écrire


Regarde les éléphants!!!
Ouais, ça dit que les éléphants aiment manger des fruits.
VISITE AU ZOO

... et observez les enfants le lire encore et encore!


J'ai écrit le nom du médicament que tu dois lui acheter. Elle doit en prendre 5 cuillerées dix fois par jour.

Les jeux dramatiques et socio-dramatiques offrent plein de possibilités pour la lecture et l'écriture.

ces sons (ils ont tendance à ignorer les voyelles, ce qui n'a rien d'anormal). Si vous épelez un mot pour eux, écrivez-le sur un morceau de papier en l'épelant à voix haute. Il est probablement plus facile pour un jeune enfant de voir tout le mot que d'en écouter l'épellation lettre par lettre.

Encouragez les enfants à illustrer leurs livres et placez-les dans le coin du livre - après tout, ils ont été rédigés par des auteurs en herbe.

Règlements et instructions

Faites comprendre aux enfants que la lecture est nécessaire pour certaines activités agréables comme dans les jeux où il faut suivre des règles, un jeu électronique ou pour assembler un jouet. Lisez les instructions devant les enfants en suivant le texte du doigt.

Utiliser le message imprimé pour les sketches

Les enfants vont incorporer le message imprimé dans leurs sketches si vous leur fournissez le matériel nécessaire. Chaque aire réservée aux sketches devrait comporter des tablettes de papier et des crayons. Si cette aire est un magasin, une banque ou un bureau de poste, les enfants aimeront des activités comme étiqueter des objets, écrire les prix sur les produits d'épicerie, remplir des bordereaux de dépôt et adressez des lettres.

Utiliser le message imprimé pour communiquer avec les autres

Il est excitant d'envoyer une lettre ou une carte à une personne qui la lit et l'apprécie. Il est également agréable de recevoir du courrier.

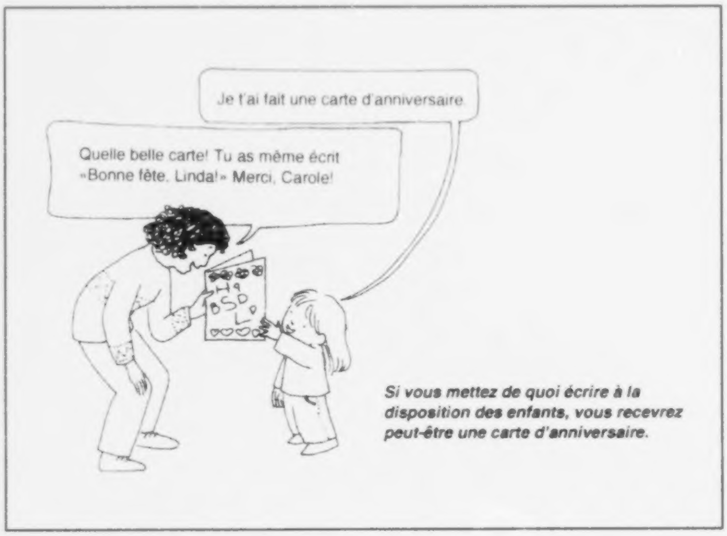
Lettres et cartes de souhaits pour les amis et la famille

Même si vous mettez toujours du matériel à la disposition des enfants qui aiment écrire des lettres et des cartes, la Saint-Valentin, Noël, la Fête des mères, la Fête des pères et les anniversaires des amis peuvent constituer des occasions pour une activité spéciale consacrée à la préparation de cartes.

Lettres de remerciements et d'invitation

Des lettres d'invitation à des invités spéciaux ou des lettres de remerciements sont aussi de bonnes façons d'amener les enfants à utiliser le message imprimé pour communiquer avec les autres. Demandez à chaque enfant de contribuer une lettre écrite sur une grande feuille de papier. Ils peuvent dicter leurs messages ou les écrire eux-mêmes.

De temps à autre, écrivez des lettres personnelles aux parents pour leur raconter quelque chose qui est arrivée à leur enfant ce jour-là (par ex., Suzanne a fait une con-

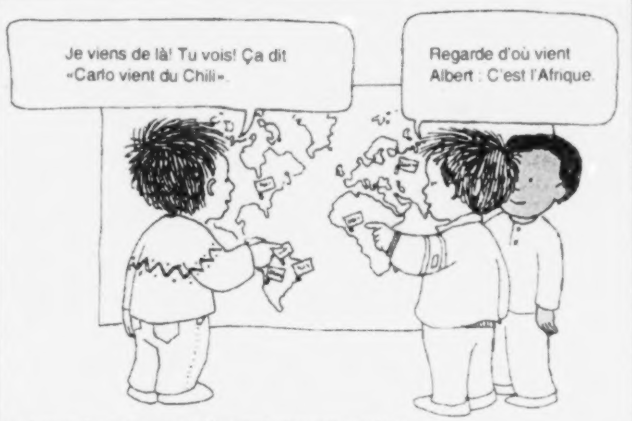

Je t'ai fait une carte d'anniversaire.
Quelle belle carte! Tu as même écrit «Bonne fête, Linda!» Merci, Carole!

Si vous mettez de quoi écrire à la disposition des enfants, vous recevrez peut-être une carte d'anniversaire.

struction intéressante avec les Lego ou Pascal a beaucoup apprécié un nouveau livre). Dites à l'enfant pourquoi vous écrivez la lettre et laissez-le vous aider à la composer. Faites en sorte qu'il se sente important dans son rôle de «facteur».

Utiliser le message imprimé pour enregistrer de l'information

Montrez aux enfants comment le message imprimé nous permet d'enregistrer de l'information et de nous en rappeler. Inscrivez des renseignements sur des tableaux au niveau des yeux des enfants.


Je viens de là! Tu vois! Ça dit «Carlo vient du Chili».
Regarde d'où vient Albert : C'est l'Afrique.

Les enfants peuvent découvrir des choses bien intéressantes en regardant les cartes géographiques.

Anniversaires

Affichez le nom des enfants et leur date d'anniversaire afin qu'ils puissent les pointer du doigt et comparer les dates et les années. Vous pouvez dresser une liste ou les regrouper par mois. On peut faire ce tableau avec les enfants en les laissant vous dire leur date d'anniversaire et, s'ils le peuvent, écrire leur nom. Ce genre de tableau est utile seulement si on le place au niveau des yeux des enfants.

Avis

Observez les enfants se précipiter pour essayer de lire vos avis, particulièrement si leur nom y apparaît! Les avis sont une formule excitante et intéressante - utilisez-les souvent!

Julie a une nouvelle petite soeur!

Bon retour, Éric

Chansons et poèmes

Bonne fête Maria,
Bonne fête Maria,
Bonne fête, bonne fête,
Bonne fête Maria!

Une chanson bien connue encourage les enfants à pointer les mots du doigt et à les «lire». Présentez ces tableaux au moment où les enfants sont en groupe et laissez-les lire en même temps que vous. Fixez-les ensuite au mur au niveau des yeux des enfants. En lisant ces «tableaux» eux-mêmes, les enfants arrivent à comprendre où les mots commencent et finissent et quelles lettres représentent quels sons. Ils commenceront bientôt à reconnaître certains mots.

Tableaux d'affichage et de suggestions illimités

Vous pouvez laisser vos tableaux d'affichage vides - laissez les enfants les remplir avec leur bricolage, leurs lettres, leurs histoires et leurs affiches.

Créez un tableau de suggestions où les enfants peuvent écrire ou dessiner les idées qu'ils ont pour des activités, des excursions, des règlements, des plats à mettre au menu, etc. Essayez de donner suite à leurs suggestions dans la mesure du possible.

Vous pouvez aussi créer des tableaux d'affichage ou des graphiques liés à un thème ou à une histoire que vous avez lue avec les enfants. Par exemple, si vous lisez «La chenille très affamée», vous pourriez inscrire au tableau d'affichage «Les enfants très affamés de la garderie : regardez tout ce qu'ils ont mangé». Chaque enfant pourrait dessiner ou écrire certaines des choses qu'il a mangées et, si nécessaire, vous pourriez écrire le mot au-dessous. Les tableaux d'affichage interactifs sont très amusants, mais ils n'ont de valeur que si vous en parlez avec les enfants et qu'ils vous voient y inscrire leurs idées.

Histoires de groupe

Les enfants peuvent inventer une histoire en groupe et vous la dicter. Écrivez l'histoire sur un grand morceau de papier et lisez-la à haute voix *en même temps*. Pour une efficacité maximale, lisez l'histoire en groupe et montrez les mots en glissant votre doigt sur les lignes. Les enfants

auront le sentiment de vraiment lire car ils connaissent très bien l'histoire qu'ils ont inventée! Après cette activité, affichez l'histoire sur un tableau ou un mur pour que les enfants la lisent et la relisent.

Utiliser le message imprimé pour obtenir de l'information et acquérir des connaissances

Les enfants ont besoin de voir des documents imprimés pour apprendre des choses nouvelles et intéressantes.

Journaux, périodiques, encarts

Montrez aux enfants des articles de journaux avec de grandes photos intéressantes et lisez l'article à haute voix. Assurez-vous que le sujet soit captivant et adaptez la langue au niveau de l'enfant.

Cartes

Les cartes fascinent les enfants, particulièrement si elles mentionnent des endroits qui les intéressent personnellement, comme où les enfants vivent actuellement et où eux-mêmes ou d'autres ont déjà séjourné.

Placez en permanence une carte du monde au niveau des yeux des enfants et référez-vous y pour identifier des lieux signalés dans des livres, les endroits où les gens vont en vacances, les régions mentionnées aux nouvelles, etc.

Conclusion

La littératie n'est plus considérée comme une compétence que les enfants apprennent en commençant le primaire. Nous savons maintenant que la littératie commence dès la naissance et repose sur le fait d'habituer les enfants aux mots imprimés et qu'il y ait interaction entre les deux. De plus, utilisez du matériel approprié et encouragez les enfants. Si les enfants viennent à considérer le message imprimé comme un outil puissant de communication, ils arriveront rapidement aux conclusions suivantes :

Je peux parler de ce que je fais, de ce que je vois, de ce que j'entends ou de ce que je touche.

Je peux écrire ou dicter à quelqu'un ce dont je parle.

Je peux lire ou quelqu'un peut me lire ce qui est écrit.

Il s'agit de la base de la littératie - et les intervenantes en services de garde jouent un rôle crucial dans la littératie précoce. ◆

Note : Les suggestions faites dans le présent article s'appliquent aux enfants de deux à six ans et certaines concernent uniquement les enfants plus âgés. Il est préférable de respecter l'initiative des enfants pour décider des activités. Par exemple, quand les enfants sont au stade du gribouillage, il vaut mieux ne pas les presser à écrire. Cependant, il est approprié de leur donner des exemples d'écriture dans le cas d'activités significatives. L'article est basé sur un chapitre du livre de Elaine Weitzman intitulé *Learning Language and Loving It: A Guide to Promoting Children's Social and Language Development in Early Childhood Settings*. Il est disponible à l'adresse suivante : The Hanen Centre, 252 Bloor Street West, Suite 3-390, Toronto, Ontario M5S 1V5 Tél. : (416) 921-1073; téléc. : (416) 921-1225.

Elaine Weitzman, M. Ed., est orthophoniste et directrice générale de The Hanen Centre, une organisation reconnue à l'échelle internationale qui s'est donnée pour mission de soutenir et de former les parents, les intervenantes en services de garde et les enseignantes oeuvrant auprès de jeunes enfants dans le domaine de la facilitation du langage.

Références

Cambourne, B. (1988). *The Whole Story: Natural Learning and the Acquisition of Literacy in the Classroom*. Auckland, Nouvelle-Zélande : Ashton Scholastic.

Carle, E. (1981). *The Very Hungry Caterpillar*. New York : Scholastic.

Chatel, J.A. (1982). «Making Early Literacy a Natural Happening» *Childhood Education*, mai/juin, 300-304.

Cochrane-Smith, M. (1984). *The Making of a Reader*. Norwood, NJ : Ablex.

Forester, A.D. et Reinhard, M. (1989). *The Learners Way*. Winnipeg : Peguis.

Goodman, K. et Goodman, Y. (1983). «Reading and Writing Relationships: Pragmatic Functions». *Language Arts*, 60(5), 590-599.

Goodman, K. (1986b). *What's Whole in Whole Language?* Richmond Hill, Ontario : Scholastic.

Goodman, Y. (1984). «The Development of Initial Literacy». Dans H. Goelman, A. Oberg et F. Smith, (Éd. int.), *Awakening to Literacy* (pp. 102-109). Exeter, NH : Heinemann.

Graves, D. et Stuart, V. (1986). *Write from the Start: Tapping your Child's Natural Writing Ability*. New York : Plume.

Holdaway, D. (1979). *The Foundations of Literacy*. Sydney, Australie : Ashton Scholastic.

Jewell, M.G. et Zintz, M.V. (1986). *Learning to Read Naturally*. Dubuque : Kendall Hunt.

Kimmell, M.M. et Segel, E. (1983). *For Reading out Loud*. New York : Delacorte Press.

Lamme, L.L. (1984). *Growing up Writing*. Washington, D.C. : Acropolis Books Ltd.

Loughlin, C.E. et Martin, M.D. (1987). *Supporting Literacy: Developing Effective Learning Environments*. New York : Teachers College Press.

Miller, S.A. (1991). «Whole Language: It's an Experience!» *Scholastic Pre-K Today*, numéro de janvier, 44-72.

Stickland, D. et Morrow, L.M. (Éd. int.). (1989) *Emerging Literacy: Young Children Learning to Read and Write*. Newark, DE : International Reading Association.

Taylor, D. (1983). *Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write*. Exeter, NH : Heinemann.

Teale, W.H. et Sulzby, E. (Éd. int.), (1985). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation.

Temple, C.A., Nathan, R.G. et Burris, N.A. (1982). *The Beginnings of Writing*. Boston, Mass. : Allyn and Bacon.

Le développement de la littératie chez les jeunes enfants

par Diana Masny

La littératie est un aspect central du rendement scolaire et de l'apprentissage la vie durant. L'environnement pédagogique pour le développement de la littératie a généralement été la première année du primaire. Toutefois, les études sur la littératie en émergence révèlent que les enfants développent un comportement littératié à un âge beaucoup plus précoce. Le présent article décrit la signification de «littératie» et ses caractéristiques, puis présente la contribution des années préscolaires à son développement. Il considère ensuite la notion voulant que le développement de la littératie soit lié au langage oral et explore les façons dont les garderies peuvent promouvoir le langage oral qui fait partie du comportement littératié. Enfin, il jette un regard sur les aspects socio-culturels de la littératie et leurs répercussions sur les enfants en garderie en général et sur les enfants francophones vivant dans un milieu minoritaire, en particulier.

Qu'est-ce que la littératie?

La littératie est traditionnellement définie comme l'habileté à lire et à écrire. On la considère habituellement comme un processus individuel : chaque enfant développe des éléments psychologiques et langagiers essentiels pour lire et écrire, par exemple, la construction du sens et la correspondance son-graphie. Toutefois, on donne un sens de plus en plus large à la littératie que l'on considère comme un phénomène social. Ainsi, ce que signifie être une personne littératiée varie selon les groupes socio-culturels. Le terme «littératies» est utilisé au pluriel pour indiquer qu'un individu peut acquérir différents types de littératie, tels ceux pratiqués à l'école (lecture de manuels scolaires), à la maison (écrire des lettres à la famille), dans les rites religieux (réciter des prières) et dans le cadre des activités quotidiennes (écrire une liste d'épicerie). Les individus ont différents comportements littératiés dans différents contextes.

Dans la société technologique d'aujourd'hui, la plupart des informations présentées sont complexes. Afin de transmettre oralement de telles informations, de nombreux aspects du code écrit font maintenant partie du langage oral (par exemple, l'utilisation du mot juste, le recours à différentes ressources syntaxiques, etc.). Dans ce contexte, la littératie devient un moyen d'accéder à de l'information et de la transmettre par des actes de communications efficaces, non seulement en mode écrit, mais aussi en mode oral. Ces moyens de communication comprennent la télévision, le cinéma, les présentations personnelles en classe, les rapports écrits et les télécopies.

Selon la Déclaration de Persépolis de l'UNESCO (1975), la littératie contribue au bien-être personnel. Par conséquent, la littératie va au-delà de l'habileté à lire et à écrire des textes conventionnels à des âges précis. Elle désigne des manières de penser, de parler, d'écrire, de lire et d'évaluer qui reflètent la façon d'agir des enfants. Au moment d'interagir avec le «texte» (utilisé au sens très large du terme pour inclure toutes les formes de médias), les enfants essaient de comprendre leur monde. Le développement de la littératie devrait ultimement amener les enfants à changer leur vision du monde. Elle peut aussi les aider à concevoir et à participer à l'élaboration de projets qui influent sur la société et la transforment. Grâce à la réflexion et à l'action, la littératie contribue au développement humain authentique. Dans ce contexte, la littératie peut être considérée comme un effort pour comprendre ses propres expériences d'apprenant qui interagit avec le monde (Freire et Macedo, 1987).

Le rôle de la période préscolaire dans le développement de la littératie

Certains types de compétences langagières sont liés au développement de la littératie. Chez les enfants d'âge préscolaire, les compétences langagières les plus susceptibles de développer la littératie sont celles relatives aux compétences écrites et orales qui appuient la littératie en émergence (c'est-à-dire la correspondance son-graphie, les rimes, l'utilisation de la langue pour parler de la langue et le contact avec le message imprimé). En outre, certaines compétences langagières liées à la langue écrite doivent être développées à ce stade afin d'appuyer la lecture et l'écriture plus tard. J'entends par là l'usage décontextualisé de la langue qui s'observe dans la communication orale, par exemple, entre personnes qui ne partagent pas au départ les mêmes informations (un enfant qui raconte à un autre une fête d'anniversaire à laquelle il a assisté). Il doit alors rendre son message explicite. N'étant pas enracinés dans un contexte immédiat temporel, spatial ou situationnel, il doit compter uniquement sur les mots (par exemple, un vocabulaire précis, des formes syntaxiques plus explicites pour son groupe d'âge) pour transmettre la signification, décrire ou narrer des expériences, créer des mondes imaginaires ainsi que pour communiquer de l'information nouvelle. Comme exemple d'emploi de langue décontextualisée, citons le cas d'un enfant de cinq ans qui discute d'une course récente avec quelqu'un qui n'y était pas, ou celui d'un enfant de trois ou quatre ans parlant d'un objet se trouvant ailleurs.

Le rôle du jeu symbolique

Les jeunes enfants n'apprennent pas de la même manière que les enfants plus âgés. Le jeu constitue un élément central dans la croissance d'un enfant. Quand il s'agit du développement langagier, le jeu symbolique est souvent proposé comme un moyen important pour développer un comportement littératié. Les enfants peuvent participer aux jeux symboliques dès l'âge de trois ans, ce qui développe leur aptitude à utiliser un objet pour représenter autre chose (par exemple, une poupée pour simuler un enfant ou un balai pour remplacer un cheval). Les enfants peuvent aussi entreprendre des transformations symboliques indépendamment des objets. Par exemple, les enfants peuvent transformer le coin d'une classe en bureau. Jean Piaget soutenait que le jeu symbolique augmentait la capacité à résoudre les problèmes et la réflexion symbolique. L.V. Vygotsky (1934/1978) a estimé que le développement de la réflexion symbolique, du langage oral et du comportement littératié survient simultanément et que le développement langagier écrit est lié au langage dans le jeu symbolique. Ainsi, Vygotsky a recommandé que les éducatrices de la petite enfance procurent aux enfants d'âge préscolaire des expériences en écriture *pertinentes* à leur vie et significatives pour les enfants. L'écriture devrait être enseignée *naturellement* dans le cadre de l'interaction sociale continue qui se produit dans les jeux d'enfants. Dans ce contexte, l'écriture signifie les différents stades développementaux de l'écriture, à partir des formes inventives aux formes plus conventionnelles.

Promouvoir le comportement littératié dans les garderies

Les enfants ont beaucoup tendance à recourir à la langue pour communiquer avec les autres dans les centres de jeux qui encouragent le comportement littératié. Au moment de la création d'un centre de jeux, il est important pour les éducatrices d'utiliser des contextes familiers comme une maison, un bureau de poste, une bibliothèque ou un bureau. Il importe aussi que les éducatrices tiennent compte des préjugés sexuels au moment où les enfants participent à des jeux de rôle comme enseignants, agents de police, employés de bureau ou bibliothécaires. Les éducatrices devraient interagir avec les enfants de façon à encourager l'équité, sans égard à leur âge. Les petites aires de jeu encouragent les activités ludiques interactives et soutenues. Étant donné que les jeunes enfants semblent jouer mieux quand il s'agit de quelque chose qu'ils connaissent, il faut créer des milieux littératiés enrichis qui reflètent des véritables situations de littératie pour ces enfants (par exemple, une aire de jeu représentant un bureau de poste, un supermarché ou un restaurant-minute). Les articles de l'aire de jeux des enfants doivent être étiquetés de façon à ressembler véritablement à ce qui est imprimé dans leur milieu. Ils peuvent utiliser des objets de littératie pour se lancer dans une variété de comportements littératiés. Par exemple, au lieu d'utiliser des crayons pour s'habituer aux couleurs, les enfants peuvent utiliser des marqueurs pour écrire des cartes d'anniversaire, inscrire les règlements de la bibliothèque, écrire des instructions et étiqueter les objets. Plus les enfants sont familiers avec les contextes de jeux et les objets complémentaires, plus ils ont tendance à jouer de façon de plus en plus complexe et à utiliser un langage élaboré, appuyant ainsi l'utilisation du langage décontextualisé.

Selon une perspective développementale, les enfants peuvent se trouver à différents stades de maturité. Si les enfants ne performent pas bien, c'est peut-être parce qu'ils n'ont pas été exposés aux règlements de l'activité, ce qui exige un certain type de littératie. Les enfants ont besoin du soutien et de l'orientation que peuvent leur fournir une éducatrice de la petite enfance, un parent, un frère, une soeur, quel que soit le langage ou le type de littératie (par exemple au foyer, dans la communauté ou la religion) utilisés par cette personne. Les enfants semblent apprendre les règlements des événements littératiés par le biais de la participation guidée. Lorsqu'un enfant se lance dans une activité de littératie, il est important pour l'éducatrice de le laisser présenter les sujets. On fournit aussi l'orientation par l'échafaudage - c'est-à-dire s'appuyer sur ce que l'enfant a dit, aller au-delà du contexte immédiat et relier ce qui a été dit à d'autres événements pour faciliter l'usage décontextualisé de la langue. Les textes expositifs (comme les abécédaires) transmettent de l'information et sont particulièrement utiles parce qu'ils maximisent la participation conjointe. Bien que les récits constituent un aspect important du développement langagier, les textes expositifs et les textes conçus pour convaincre l'auditoire (comme les messages publicitaires) suscitent plus d'interaction que les récits.

L'importance du contexte socio-culturel pour le développement de la littératie

Quand on considère les littératies comme un phénomène socio-culturel, il importe de considérer la langue maternelle et le rôle du milieu familial dans le développement littératié précoce. Le fait de connaître les documents de littératie dont dispose l'enfant chez lui et de l'encourager à en apporter permet de valider les comportements littératiés de la culture familiale. Par exemple, les enfants d'âge préscolaire peuvent apporter des étiquettes alimentaires, des périodiques, des vidéocassettes préférées et des livres en différentes langues. Ils peuvent aussi préparer leurs propres listes pour le magasinage, écrire des notes, inventer des factures et conserver des listes de choses à faire.

Les comportements littératiés varient selon le contexte. Par conséquent, il importe que les éducatrices de la petite enfance, les parents et les enfants comprennent l'importance d'établir des règles pour les différents comportements littératiés quand il s'agit de nouvelles tâches. Le développement de la compétence littératiée chez les enfants d'âge préscolaire exige qu'ils apprennent de nouvelles règles. Par exemple, la confection d'une liste pour le magasinage fait appel à des comportements littératiés différents de ceux liés à la narration et à la persuasion. Même si on s'attend à ce que les enfants qui commencent la première année aient déjà acquis les pratiques culturelles et linguistiques de la culture scolaire, ce n'est pas le cas pour nombre d'entre eux. Certains enfants vivent des similarités contextuelles relatives aux événements littératiés qui se déroulent à la maison et à l'école. Les nombreux enfants pour qui ce n'est pas le cas ont besoin d'être socialisés à propos des modes langagiers utilisés dans la culture scolaire.

Les domaines de connaissance des enfants d'âge préscolaire en matière de littératie

Pour aider les enfants dont les pratiques littératiées à la maison diffèrent de celles de l'école, les éducatrices de la petite enfance devraient d'abord utiliser des «textes» familiers aux enfants. Quand les éducatrices interagissent avec les enfants en se servant de «textes» familiers, elles peuvent recourir à des stratégies qui maximisent la participation des enfants au processus de construction du sens. En outre, l'interaction avec des «textes» oraux et écrits peut contribuer à stimuler le langage oral et écrit chez les enfants, ce qui est essentiel au développement du comportement littératié. L'exemple qui suit illustre comment l'interaction par la lecture peut faciliter le développement du comportement littératié oral et écrit. Dans un premier temps, on lit aux enfants et les enfants et le lecteur discutent oralement du contenu. Les interactions suivantes avec les documents de lecture favorisent le comportement littératié oral :

- poser des questions et faire des commentaires simples concernant l'étiquetage des objets;
- poser des questions qui nécessitent des informations plus détaillées sur les objets;
- poser des questions qui exigent que l'enfant donne des détails sur des aspects d'événements, discute des motifs et explore les causes.

Dans la prochaine interaction, on demande à l'enfant :

- d'évaluer ou de réagir à l'information contenue dans les «textes»;
- de lier les événements des «textes» à des événements de la vie courante.

Quoique que les activités susmentionnées puissent se faire oralement, les enfants peuvent aussi interagir avec les documents de lecture pour faciliter le comportement littératié écrit. Les enfants utilisent les cinq stratégies suivantes pour renforcer de façon active la connaissance de l'écriture et développer un comportement littératié écrit :

- le gribouillis;
- le gribouillis et l'écriture de certaines lettres ou de signes qui ressemblent à des lettres;
- la production d'une combinaison de lettres et de chiffres;
- la transcription d'informations écrites qui se trouvent dans leur milieu (par exemple, des étiquettes, des panneaux et des logos);
- l'écriture qui répète des modules bien compris (comme les lettres de son nom ou de l'alphabet).

Le développement des compétences littératiées au niveau préscolaire établit la base du soutien pour le comportement littératié jusqu'aux classes intermédiaires et au-delà. La connaissance des littératies que possèdent les enfants d'âge préscolaire repose sur une interaction entre le langage oral et écrit.

Répercussion dans un contexte francophone minoritaire

Les Franco-Ontariens, qui représentent 5,4 p. 100 de la population, constituent une minorité établie avec des droits éducationnels historiques. Au Canada, le français est reconnu comme l'une de deux langues officielles. En Ontario, le français est reconnu comme langue officielle dans le domaine de l'éducation et au tribunal. Dans ce contexte minoritaire particulier, il importe pour les francophones de l'Ontario de créer un plus grand nombre de garderies dans les écoles de langue française pour que leurs enfants puissent profiter d'un contact accru avec cette langue et développer un sens d'appartenance aux communautés francophones. En fait, on a constaté que les enfants ayant fréquenté des garderies francophones maîtrisaient mieux le français. En outre, les enfants de la prématernelle à la quatrième année qui fréquentent une garderie et une classe situées dans le même bâtiment

profitent des liens établis entre les éducatrices de la petite enfance et les enseignantes. Par exemple, les projets thématiques réalisés en classe peuvent être liés aux activités auxquelles participent les enfants inscrits à la garderie. Un partenariat étroit entre les professionnelles de l'éducation crée un climat idéal pour évaluer le développement de chaque enfant.

Au départ, les enfants inscrits dans une garderie francophone ont peut-être une certaine connaissance du français ou le parlent couramment. Certains d'entre eux sont issus de minorités ethniques. Nombre d'entre eux sont peut-être bilingues ou trilingues. Même si les garderies francophones doivent faciliter la maîtrise du français pour faciliter l'entrée dans les écoles francophones, il leur faut aussi tenir compte des antécédents et de l'identité des enfants n'ayant pas un patrimoine français. La garderie doit demander aux enfants d'apporter de la maison des livres dans leur langue maternelle (français, vietnamien, somali et arabe). Les livres en anglais doivent aussi être inclus, même si l'anglais prédomine dans la société. De cette manière, les enfants qui ont un parent anglophone développeront un sentiment de sécurité à propos de leur identité et de leur histoire. Toutefois, comme le français est une langue minoritaire en Ontario, on accorde plus d'importance aux «textes» français. Le français est la langue de communication à la garderie. Comme on tient aussi compte des autres langues, les enfants sont sensibilisés aux différentes langues et cultures et enrichissent leur compréhension du monde. La conscience de la langue joue un rôle important dans l'apprentissage de la langue écrite et dans l'usage décontextualisé de la langue. Il s'agit-là d'éléments importants pour développer la compréhension du langage et l'utiliser pour réussir à l'école.

Quand les éducatrices mettent l'accent sur le développement langagier, il leur faut puiser à leurs connaissances de base concernant les étapes développementales de l'acquisition du langage. Elles doivent aussi prendre conscience de la relation existant entre le genre, la race, la religion et la langue. Cette prise de conscience aura un impact sur la façon dont les éducatrices utilisent la langue, les documents et les thèmes ou activités à la garderie. Même les enfants de trois ans apprennent à «comprendre ce qui se passe dans le monde» en fonction de leur environnement (c.-à-d. violence dans les médias, les préjugés sexuels dans les comptines et les contes de fées). En aidant les enfants à développer une conscience de la langue dans leur compréhension du monde (c.-à-d. fournir des livres écrits par ou sur des gens de différentes nationalités), les éducatrices encouragent un sentiment d'équité entre les sexes, les races, les religions et les langues. Les questions d'équité sont particulièrement importantes pour les enfants vivant dans un contexte minoritaire. Ils comprennent rapidement que la société n'accorde pas un statut égal à toutes les langues. Toutefois, les enfants qui fréquentent des garderies françaises développent un sentiment de confiance en soi positif si leur milieu tient compte de leurs différentes identités.

Le fait d'acquérir une excellente maîtrise du français est un élément important pour se sentir en sécurité par rapport à son identité et pour développer un sentiment d'appartenance à la communauté. La garderie et le foyer peuvent y contribuer de nombreuses façons. Par exemple, il importe :

- que le membre francophone de la famille parle constamment français à l'enfant;
- qu'un membre de la famille qui ne parle pas nécessairement français reconnaisse l'importance de motiver l'enfant dans ses efforts d'apprentissage;
- que la famille soutienne l'enfant en adoptant des attitudes positives vis-à-vis de ce qu'il fait en français à la garderie;
- qu'on déploie des efforts concertés pour créer un partenariat entre la garderie et le foyer. La famille doit partager la responsabilité en soutenant et en guidant les efforts de l'enfant qui développe un comportement littératié en français à la maison. La garderie devrait appuyer la famille par ses pratiques quotidiennes.

Conclusion

Les garderies peuvent fournir l'enrichissement langagier nécessaire aux enfants pour développer un comportement littératié. Au même moment, elles valident les pratiques du milieu familial et préparent les enfants à répondre à leurs besoins dans une société technologique complexe. Par conséquent, il est important d'établir un partenariat entre les éducatrices et les familles. Elles devraient partager des informations sur les genres d'activités et de situations littératiées qui se produisent naturellement à l'extérieur du programme de la petite enfance. En outre, les éducatrices doivent réorganiser les centres de jeux afin d'y inclure des routines et des objets littératiés familiers. Les centres existants ont aussi besoin d'être modifiés ou améliorés de façon à comprendre un plus grand nombre d'événements littératiés *appropriés, authentiques et utiles.* ◆

Diane Masny, Ph.D., est professeure agrégée à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Actuellement en congé sabbatique, Mme Masny est chercheuse invitée à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario et à la Harvard University Graduate School of Education.

Références

Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. New York, Fontana.

Freire, P. et Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the World and the Word*. Bergin & Garvey.

Masny, D. et Lajoie, M. (sous presse). «Le développement langagier et la littératie dans l'éducation préscolaire en milieu minoritaire». *Éducation et Francophonie*.

Neuman, S.B. et Roskos, K. (1993). «Literacy Objects as Cultural Tools: Effects on Children's Literacy Behaviors in Play». *Reading Research Quarterly*, 28, 3, 194-205.

Pellegrini, A.D. et Gelda, L. (1993). «Ten Years After: A Reexamination of Symbolic Play and Literacy Research». *Reading Research Quarterly*, 28, 2, 163-175.

Snow, C.E., Barnes, W.S. Chandler, J., Goodman, I.F. et Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled Expectations*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Van Kleek, A. (1990). «Emergent literacy: Learning about Print before Learning to Read». *Topics in Language Disorders*, 10, 2, 25-45.

Vygotsky, L.V. (1934/1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Adieu à l'alphabet – voici la littératie!

par June Meyer

Si nous jetons un regard rétrospectif sur notre enfance et nous souvenons de comment nous avons appris à lire et à écrire, les images de notre apprentissage de l'alphabet seraient un de nos plus importants souvenirs. En fait, les lettres majuscules et minuscules sont encore exposées en haut des tableaux noirs dans nombre d'écoles primaires aujourd'hui. Dans certains milieux préscolaires, une grande affiche comprend l'alphabet et des images appropriés pour apprendre aux enfants le lien entre le son initial de l'objet et la forme de lettre correspondante. Cependant, la confusion peut aisément régner, particulièrement si, «Aa est pour avion» et «Ee est pour essai».

Le présent article a pour objet d'examiner si l'alphabet, en tant qu'ensemble de symboles codés, constitue une methode développementale appropriée pour enseigner aux enfants comment devenir compétents en lecture et en écriture. Si, en effet, on démontre que la connaissance de l'alphabet empêche l'enfant de maitriser la littératie de façon naturelle, alors quelles options pourrait-on considérer?

Devrions-nous fournir aux enfants plus d'occasions de reproduire les comportements qu'ils observent dans leur famille et dans leur communauté dans le domaine de la lecture et de l'écriture? Si des jeux de rôle sont organisés avec des matériels suggestifs comme une valise pleine de matériels d'écriture, une boite d'accessoires pour jouer au magasin contenant des articles pour inscrire les transactions ou un calepin pour messages téléphoniques et un téléphone dans la salle d'accueil du medecin, il est possible que nous observions les enfants en tant que commerçantes et secrétaires. Nous pourrions alors reconnaitre comment les comportements littératiés en matière d'écriture, de lecture et de conversation peuvent être découverts par le biais du jeu symbolique des enfants (Meyer, 1994).

PHIL VAUGHN

Cependant, nous pouvons approfondir nos explorations en examinant comment les enfants, en tant que «fabricants de signification» (Wells, 1986) semblent posséder leur propre savoir littératié **avant** même que nous ne planifions des activités de littératie en émergence. Si nous pouvons mettre l'accent sur la notion voulant que les enfants acquièrent leur propre savoir seulement lorsqu'ils sont activement engagés dans leur apprentissage personnel, alors il est possible de commencer à comprendre comment ils peuvent réfléchir et apprendre.

Par le biais des histoires ci-après (documentés dans *Becoming a Nation of Readers: Report of the Commission on Reading*, Washington, 1985) les enfants nous montrent ce qu'ils connaissent au sujet des processus de littératie à travers l'écriture, la lecture, la conversation et l'écoute. Si nous nous permettons d'avoir l'esprit ouvert pour respecter et valoriser les comportements littératiés émergents chez les enfants, nous saurons comment ils semblent réinventer ce qu'ils connaissent et comment ils nous articulent leur apprentissage. Dans les anecdotes suivantes, remarquez si les enfants incorporent le ABC traditionnel à leurs idées et notez comment chaque enfant communique ce qu'il connait.

«L'enseignante n'est plus simplement la personne qui enseigne, mais celle qui apprend dans le cadre du dialogue avec les enfants.»

Je vous présente Sabine

Sabine, âgée de cinq ans, a fini de créer une rangée de biscuits rouges en forme de coeur avec des yeux, un nez et une bouche en pâte à modeler verte pour trancher. Elle me dit qu'elle aimerait les garder pour dire à sa mère comment elle les a fabriqués. Lorsque je lui ai suggéré qu'elle aimerait peut-être écrire sa recette pour que sa mère la lise, Sabine s'est mise à chercher avec entrain du papier et un crayon. Elle écrivit «SABINE» en majuscules mais ne put continuer. «Je connais mon alphabet», puis d'ajouter d'un air découragé, «Je peux écrire toutes les lettres de l'alphabet, mais je ne sais pas comment écrire une recette de biscuits», ajouta-t-elle d'un air abattu. Nous avons parlé des biscuits ensemble et avons fait quelques liens entre les sons de ce que nous «disions» et les formes des lettres de l'alphabet. Finalement, on en est venu à SABINE FT DÈ BSCUT comme recette. Elle s'est alors tournée vers moi pleine de confiance et m'a dit «Tu sais, je sais vraiment lire et écrire!» Rapidement, elle écrit «LE CHAT EST ASSIS SUR LE TAPIS». Elle me lit son histoire avec un large sourire et ajoute qu'elle en saurait certainement davantage quand elle ira à l'école. Un mois plus tard, Sabine commençait la maternelle.

Dans cette anecdote, nous remarquons que Sabine sait lire et écrire, mais que sa recette semble davantage un produit provenant de sa dépendance vis-à-vis de l'alphabet dont elle semble penser qu'il est la clé pour découvrir les mystères de la littératie. Bien qu'elle essaie d'en sortir des significations et des associations dans le processus de la rédaction de la recette avec sa propre «épellation» (Clay, 1976), on ne peut pas s'empêcher de se demander si Sabine va jamais pouvoir surmonter la barrière de l'alphabet afin de se sentir en confiance pour écrire des histoires en utilisant son propre système de langage écrit à son niveau de développement et de compréhension.

Je vous présente Benji

Benji, un petit garçon de trois ans et demi, m'a apporté une grande feuille de papier blanc et annonça qu'il allait peindre sur le chevalet, mais qu'il voulait d'abord me voir écrire mon nom «June», puis son nom sur le papier. Je lui ai demandé où je devrais mettre les noms et il me montra le coin en haut à droite, l'espace où nous écrivons toujours les noms des enfants. Il me regarda attentivement écrire chaque lettre et alla cherché un pot de peinture et un pinceau. Il pointa le B, traça la lettre avec son doigt puis la reproduisit au centre de la page. En silence, il continua le processus, plaçant les lettres qui composent «BENJI» éparpillées partout sur le papier. Il regarda ensuite la forme des lettres de mon nom et dit tout excité : «J'ai cela dans mon nom mais dans le tien, il est à la fin. Il parlait de la forme «j» et de comment elle n'était pas placée au début de son nom. Il conclut en m'informant que nous avions tous les deux un «n» dans notre nom, exactement à la même position. En dernière analyse, il déclara que son nom était plus gros que le mien «parce qu'il y a plus de lettres et c'est plus gros à dire!».

Dans ce cas, Benji décide comment régler le problème que pose l'écriture de son nom. Il semble réaliser une séquence d'actions prédéterminées qui sont répétées jusqu'à ce que ce soit son nom, «Benji». Tout au long de cet exercice, il recours au minimum à l'aide d'un adulte pour écrire son propre nom de la façon qui lui semble bien.

Il n'y a pas eu de planification de l'enseignante ou d'apprentissage pour écrire son nom — c'est venu spontanément, sans stimulation ou de directive pour le guider dans sa création. Feuerstein (1980) estime que les enfants sont des «systèmes ouverts d'apprentissage» qui deviennent littératiés quand ils partagent «une question d'intérêt mutuel» et mettent l'accent là-dessus avec une personne qui les encourage à se sentir compétents et à réussir. Nous pouvons reconnaître que Benji est effectivement en train de développer ses propres concepts d'écriture et de lecture, tout comme il a commencé, maintenu et soutenu sa propre expérience d'apprentissage valable.

Je vous présente Richard

Richard, âgé de six ans, m'a invitée à jouer avec un de ses ludiciels et m'a donné la possibilité de choisir celui que je voulais. J'ai dit que nous serions deux à jouer et il a sélectionné un jeu avec des personnages masculins et féminins. Il est vite clairement apparu que je ne m'y connaissais pas du tout et après les deux premiers mouvements avec la souris, je suis devenue une spectatrice passive pendant qu'il a assumé le rôle de leader. Lorsque j'ai demandé ce que je devrais faire pour continuer à jouer avec lui, il m'a répondu «Je le fais pour toi, pour que tu apprennes.» Les personnages ont continué à bouger partout sur l'écran.

Dans ce scénario, nous remarquons que Richard semble jouer le rôle de l'enseignant : il a expliqué ce qu'il faisait pour moi quand il a commencé à jongler avec les images et a décrit oralement ce qui avait transpiré. Si, en tant qu'adultes, nous jouons le rôle de l'apprenti sincère et naïf qui a besoin d'aide, nous avons le privilège de pouvoir observer comment les enfants comprennent en évaluant la situation. Nous pouvons aussi observer comment les enfants emploient des stratégies pour communiquer l'information de façon constructive afin que «l'apprenant» adulte comprenne.

Catherine Snow (1983) croit que la littératie survient au cours des interactions sociales par le biais de conversations qui deviennent des «histoires partagées». Elle affirme que de tels dialogues sont des histoires qui sont importantes en tant que «préparation orale à la littératie». Richard venait de commencer la première année où il y avait beaucoup de possibilités pour l'écoute et la conversation (c.-à-d. par le biais d'explications, du raisonnement, de révélations, d'informations et du questionnement). Ces occasions constituent ce que Wells appelle «les collaborations et les échanges communicatifs» et ils soutiennent l'apprentissage et la littératie étant donné que les enfants sont des «fabricants de signification» (1986).

Je vous présente Marie

Marie, quatre ans et demi, se trouvait souvent au coin du livre en train de partager un livre avec une adulte. La plupart du temps, c'est Marie qui «lisait» et lui parlait des personnages, de la mise en situation, du thème et de la trame de l'histoire, tandis que l'écoutante demeurait captivée et attentive.

Vu l'intérêt évident démontré par Marie pour la lecture, nous pouvons supposer qu'elle reconnaît le contenu et la structure de l'histoire et qu'elle échange avec plaisir sa connaissance avec une autre personne. De plus, elle semble avoir une attitude très positive à l'égard des livres. Juliebo croit que nous avons besoin de reconnaître l'importance des enfants en tant «qu'initiateurs de l'apprentissage littératié» (1985) afin qu'ils puissent former et développer leurs expériences littératiées préscolaires en ce qui concerne les livres.»

Réflexions sur la littératie

Les anecdotes susmentionnées illustrent que le fait d'être littératié ne se limite pas à la capacité de réciter l'alphabet par coeur et de déclarer «maintenant que je connais mon alphabet, viens jouer avec moi.» La littératie est plus que l'ABC. En tant qu'éducatrices, nous devons savoir comment les enfants perçoivent eux-mêmes la littératie. Nous devons aussi reconnaître que la littératie implique les processus développementaux suivants :

- Les enfants s'engagent dans une réflexion critique quand ils explorent la fonction de l'écriture et de la lecture.
- Les enfants deviennent des «fabricants de signification» quand ils enquêtent sur la façon de manifester leur capacité de lire et d'écrire par le biais de leurs propres systèmes d'impression.
- Les enfants deviennent sensibles aux façons dont ils communiquent leurs connaissances lorsqu'ils partagent leurs idées avec d'autres.

Conséquences pour la pratique

En tant qu'éducatrices et parents, nous devons continuellement observer, interpréter et évaluer comment les jeunes enfants réinventent le savoir qu'ils acquièrent sur la littératie — s'ils s'engagent dans les interactions sociales ou dans l'expérimentation solitaire pendant le jeu. Nous avons besoin de réfléchir sur comment découvrir leur savoir en examinant toutes sortes de comportements littératiés émergents. Si nous voulons nous engager à faire en sorte que les enfants prennent l'initiative et recherchent la signification, alors nous devrions examiner les points suivants :

- Apprécier les modes d'apprentissage propres à chaque enfant et être certaines qu'il réussira à se rendre compte des bienfaits de la lecture et de l'écriture hors d'un cadre d'apprentissage formel.
- Accepter que les enfants puissent résoudre des problèmes selon des méthodes qui semblent non conventionnelles et peu orthodoxes aux adultes que nous sommes : nous devrions saluer leurs entreprises et les risques qu'ils prennent.
- Observer et reconnaître que les enfants sont dans un continuum d'apprentissage; en incorporant tous les niveaux des processus de réflexion, ils établissent des compétences littératiées pour la vie durant et adoptent une attitude positive à l'égard de l'apprentissage.
- Participer aux conversations des enfants en les laissant lancer les sujets.
- Fournir des livres de **qualité** à partager, à raconter et à lire — s'informer sur la littérature canadienne de jeunesse.
- Se tenir au courant de la recherche passée et actuelle dans le domaine de la littératie émergente et partager cette connaissance avec les parents.
- Explorer les possibilités de littératie au sein de la communauté, comme les programmes du genre «Lis-moi un livre» et autres activités semblables dans les bibliothèques.

Inspiration

«Tournons le dos» à tout ce qui empêche les enfants d'être de véritables «fabricants de signification». Comme le dit Freire, «l'enseignante n'est plus simplement la personne qui enseigne, mais celle qui apprend dans le cadre du dialogue avec les enfants.» Il s'agit donc d'un apprentissage réciproque. (1970). ◆

Jane Meyer, M. Ed., est chargée de cours au Early Childhood Department du University College of the Fraser Valley en Colombie-Britannique.

Références

Anderson R., *Becoming a Nation of Readers: Report of the Commission on Reading*. Washington, DC : The National Institute of Education, 1985.

Clay, Marie. *Fluent Young Readers: What can they teach us?* London : Heinemann, 1976.

Feuerstein, R. *Instrumental Enrichment*. New York : University Park Press, 1980.

Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York : Continuum Publishing, 1970.

Juliebo, M. «To Mediate or Not to Mediate? That is the Question.» *Language Arts*, Vol. 62, N° 8, 1985.

Meyr, J. «Literacy is Child's Play». *Canadian Children*, Vol. 19, N° 1, Printemps, 1994.

Snow, C. «Literacy and Language: Relationships during the Preschool Years». *Harvard Education Review*, Vol. 52, N° 2, mai, 1983.

Wells, G. *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth, NH : Heinemann, 1986.

BEST COPY AVAILABLE

Amélioration des compétences langagières chez les quatre et cinq ans

par Patricia Chorney Rubin et Lynn Wilson

Le processus de communication commence dès la naissance. Les interactions non verbales entre un jeune enfant et sa famille forment la base du développement langagier futur. Les expériences personnelles influent sur la compréhension et l'utilisation du langage chez l'enfant. En outre, le niveau d'apprentissage de la langue varie d'un enfant à l'autre. Au cours du processus de littératie, les enfants traversent une variété d'étapes. À la fin de leur troisième année, ils acquièrent toutes les constructions de base de leur langue maternelle (Brown, 1973). Les enfants de quatre et cinq ans possèdent donc un vocabulaire de milliers de mots et ils comprennent beaucoup plus de mots qu'ils peuvent en utiliser.

Le rôle de l'éducatrice

La langue fait partie de tout ce que nous faisons avec les enfants pendant la journée. Le rôle de l'éducatrice est de fournir un environnement langagier riche qui permet d'explorer et de jouer avec les qualités rythmiques et lyriques de la langue ainsi que de célébrer le son, la sensation, la texture et la signification des mots. Que ce soit dans le cadre de la lecture, de l'écriture, de l'écoute ou de la parole, la langue écrite et parlée devrait constituer pour les enfants une composante inhérente et essentielle du programme de la garderie. Comme éducatrices de la petite enfance, nos objectifs doivent être d'enrichir et d'élargir les compétences langagières des enfants et de les sensibiliser à la langue écrite - «ce qui peut être dit peut être écrit, ce qui est écrit peut être lu». Les éducatrices qui observent attentivement les enfants dans un groupe peuvent planifier efficacement les niveaux individuels d'amélioration. Étant donné que certains enfants d'un groupe parleront une langue autre que l'anglais, les éducatrices doivent créer des occasions pour leur permettre d'explorer leur nouvelle langue tout en encourageant la communication dans leur langue maternelle. Il s'agit aussi d'une merveilleuse occasion pour tous les enfants d'apprendre des expressions importantes ou des chansons dans d'autres langues.

Le Hanen Language Program qui fournit de la formation sur place en apprentissage langagier pour les éducatrices de la petite enfance, encourage ces dernières à **observer** chaque enfant pour décoder le message qu'il transmet; d'**attendre** et de donner l'occasion à l'enfant de rassembler ses idées et de communiquer; et finalement, d'**écouter** attentivement ce que l'enfant dit. **Nous devons absolument apprécier ce que les enfants disent et y répondre : il s'agit d'un processus de communication totale.** Les éducatrices doivent émuler des stratégies appropriées pour les enfants. Au moment d'élaborer un programme, encouragez les enfants à développer leur curiosité vis-à-vis de la langue et à poser des questions. Il faut planifier des expériences qui les obligeront à :

- faire des remarques et à les partager avec d'autres
- négocier
- résoudre des problèmes
- faire des prédictions
- exprimer des sentiments

- écouter et donner des directives
- prendre des décisions
- partager des informations
- résoudre des conflits
- rapporter quelque chose
- présenter
- expliquer
- analyser les informations
- interpréter
- prédire
- évaluer
- établir des relations avec d'autres enfants et des adultes.

Aussi souvent que possible, intégrez dans l'horaire de la garderie des interactions en petits groupes. Les enfants ont besoin d'occasion pour répondre et nous devrions éviter les grands groupes où ils passent beaucoup de temps à attendre leur tour pour parler.

Il est très important d'encourager les parents à devenir des partenaires du développement langagier. Donnez aux parents des ressources pour faciliter leur compréhension du rôle à jouer dans le développement de leur enfant. Faites participer les familles aux séances de lecture et fournissez-leur des occasions de partager des histoires de leur passé avec les enfants. Encouragez les familles à lire à leurs enfants dans leur langue maternelle et seconde.

Comment l'environnement favorise-t-il le développement du langage?

Les éducatrices créent des environnements qui valorisent le langage sous toutes ses formes. Les enfants doivent voir leurs mots en caractères imprimés et les éducatrices doivent trouver des moyens de protéger leur langage. Un environnement qui favorise le langage en général comprend des livres, des affiches, des étiquettes pour différents coins d'apprentissage (laissez les enfants créer les étiquettes dans des langues différentes), des listes, des tableaux, le nom des enfants et des fiches de présence. Le milieu doit aussi comprendre une grande variété de vrais objets, des accessoires intéressants et des collections qui stimulent la discussion et la découverte. Les collections comprennent, par exemple, des clés, des crayons, des autocollants, des foulards, des emballages de gomme à mâcher, des tirelires, des baguettes chinoises, des cloches, des lacets et des cannettes de boisson gazeuse.

Coins d'apprentissage favorables au développement langagier

Coin du livre

Les livres stimulent la curiosité et la réflexion et devraient être considérés comme une source d'attraction intellectuelle et de plaisir. Une éducatrice enthousiaste peut encourager un intérêt permanent pour les livres. Un coin du livre bien organisé fournit aux enfants une bonne littérature prosociale, sans préjugés et sensible à la culture et qui reflète la nature diverse des enfants et de leurs familles. Les livres nous permettent d'explorer nos pensées et nos sentiments et de réagir les uns vis-à-vis des autres. Les livres fournissent aussi aux éducatrices des occasions pour encourager le respect des idées des autres et encouragent les enfants à réfléchir sur différents points de vue. Les livres à mettre à la disposition des enfants pourraient comprendre des romans, des documentaires, de la poésie, des pièces de théâtre, des périodiques, des journaux de différentes cultures, des atlas, des ouvrages de consultation, des brochures, des cartes, des guides, des livres d'images, des livres sans surprises, des livres à répétition, des grands livres, des petits livres, des livres odorisants, des livres à découper — la liste est infinie! Collectionnez et lisez des auteurs qui ont particulièrement intéressé les enfants et mettez l'accent sur la richesse et la profondeur des auteurs canadiens qui reflètent les expériences canadiennes. Recherchez un certain nombre de livres avec le même titre et discuter des similitudes et des différences.

Pour plaire aux enfants, le coin du livre doit être clairement identifié, fournir de l'intimité et disposer d'un éclairage discret. Un coin du livre attrayant transmettra aux enfants le message que l'éducatrice aime les livres. Aménagez le coin du livre près de l'aire des sciences afin qu'on puisse facilement consulter les livres. Un aquarium, un terrarium et des plantes rehaussent aussi l'environnement. Voici des suggestions pour attirer les enfants vers le coin du livre :

- Ajouter des affiches intéressantes et attirantes au coin du livre.
- Rendre le parquet plus confortable en y plaçant une carpette avec matelassure ou des paillassons à dérouler.
- Suspendre des mobiles et des cerfs-volants ou draper du gaze à partir du plafond.
- Même si l'éclairage naturel est préférable, ne pas oublier d'ajouter des lampes à pince ou de petites lampes de table que les enfants peuvent contrôler.
- Placer différents genres de coussins dans le coin du livre, y compris des coussins énormes, brodés, piqués ou pelucheux, sans oublier ceux que les enfants ont eux-mêmes décorés.
- Fournir des fauteuils poires, des chaises berçantes, des chaises ou des fauteuils rembourrés dont on a coupé les pattes.
- Un petit matelas de couchette recouvert de tissu amusant peut aussi attirer les enfants.
- Installer une petite table et des chaises. Recouvrir la table d'une nappe colorée (laisser les enfants en fabriquer une selon la méthode nouer-lier-teindre ou en créer une avec des crayons pour le tissu). Décorer avec des plantes ou des fleurs naturelles.
- Créer des abris avec des tentes, des parachutes ou des placards vides.

- Exposer les livres de manière attrayante et retirer les livres à réparer.
- Un tableau d'affichage avec des affiches sur les livres ou des jaquettes de livres constituent souvent un bel étalage mural. Ajouter la liste des livres préférés des enfants pour un mois donné et afficher les dessins qu'ils ont faits des histoires dont vous avez parlé.
- Installer un tableau de flannelle avec des personnages pour mimer les histoires.
- Installer des boites à histoires contenant des livres et des accessoires appropriés.
- Fournir des accessoires qui reflètent les livres préférés des enfants.
- Fournir des marionnettes, un théâtre de marionnettes ou une boite en carton à transformer pour les jeux de rôle.
- Ajouter un rétroprojecteur et des personnages en cellophane pour permettre aux enfants d'interpréter leurs histoires préférées.
- Mettre une caméra à la disposition des enfants pour qu'ils puissent raconter leurs propres histoires, faire des entrevues mutuelles, enregistrer leurs commentaires et mimer pour la caméra.
- Avoir un tablier à histoires (un tablier avec de nombreuses poches) rempli d'articles comme des marionnettes à doigt, des personnages faits avec des bâtons pour sucettes glacées et des accessoires.

Coin de l'imprimerie

L'aménagement d'un endroit sympathique où les enfants peuvent utiliser toute une variété de matériels pour écrire peut se révéler un stimulant énorme. Les enfants peuvent enregistrer leurs pensées en les dictant à une éducatrice ou en se servant de mots clés utilisés à la garderie pour «écrire» leurs propres histoires. Certains accessoires intéressants pourraient comprendre :

- l'alphabet dans des langues autres que le français
- des petits tableaux, des brosses, de la craie
- des lettres en bois et en plastique pour tracer
- des crayons de fantaisie - les garder bien aiguisés!
- des pastels
- des stylos
- des plumes pour la calligraphie
- des brosses chinoises
- des marqueurs - de toutes formes, tailles et couleurs
- des crayons à colorier
- des aiguisoirs
- des crayons fusains
- des languettes de papier coloré
- du papier de fantaisie
- des enveloppes de toutes les tailles et couleurs
- des autocollants
- des trombones, des agraphes à papier
- des boites à crayons
- des gabarits
- des pochoirs
- des règles
- des gommes à effacer de fantaisie
- des planchettes à pince
- des estampes avec alphabets et nombres, des tampons encreur
- un poinçon
- des tablettes et du papier à écrire
- un alphabet et un tableau magnétiques
- des cartes de l'alphabet
- des brocheuses
- des ciseaux
- du ruban gommé
- des ardoises magiques
- des fiches
- des livrets de reçus
- des récipients contenant le nom des enfants
- une banque de mots
- des dictionnaires visuels
- des photos d'événements intéressants, des enfants et de leurs familles ou des images de jeux de rôle laminées sur du papier pour scénario-maquette afin que les enfants inscrivent leurs pensées
- un dossier de photos avec des commentaires appropriés
- une vieille machine à écrire ou un ordinateur (il y a tellement de merveilleux programmes pour stimuler l'acquisition du langage)
- des livrets à pages blanches de différentes formes pour que les enfants écrivent leurs propres histoires.

En faisant la rotation des matériels, le coin continuera d'être stimulant. Si l'éducatrice dispose les articles dans des boites ou dans des coffres transparents, les enfants pourront les retourner à leur place. Dans le coin de l'imprimerie, on peut organiser les activités et les expositions selon différents événements ou thèmes. L'hiver, par exemple, au moment de célébrer le Nouvel An chinois, l'éducatrice peut découper des dragons, l'animal qui représente l'année et les étiqueter. On peut exposer les découpages dans le coin de l'imprimerie afin que les enfants aient facilement accès aux mots dont ils ont besoin. Les lettres chinoises qui veulent dire «Bonne année» peuvent aussi être affichées pour que les enfants les reproduisent. On peut aussi y installer un tableau d'affichage sur lequel serait inscrit la pensée de la semaine, par exemple, «Qu'arriverait-il si les dinosaures existaient encore aujourd'hui?» ou «À quoi ressemble ta chambre?» Avec l'aide de l'éducatrice, les enfants peuvent écrire leurs réponses et les placer sur le tableau. Le fait de placer les tableaux d'affichage à la hauteur des enfants leur permet d'organiser et de décorer leur espace. Les enfants peuvent aussi ranger leurs journaux personnels dans ce coin afin d'y inscrire les événements importants qui se passent à la garderie. Les journaux deviennent ainsi des livres de souvenirs pour les enfants et leurs familles. Encouragez les enfants à créer leurs propres livres : livres de forme spéciale, livres genre accordéon et livres à feuilles mobiles. Créez des chemises de fantaisie pour y déposer les «publications» des enfants et les placer dans le coin du livre pour que tous y aient accès.

Coin des jeux de rôle

Le langage est l'aspect essentiel de ce coin et l'éducatrice pourra capitaliser sur les nombreuses possibilités linguistiques. Elle doit être disposée à créer une affiche au besoin, par exemple, «Zone hospitalière» ou «Ne pas déranger» et à ajouter des accessoires essentiels. Les enfants pourront donner libre cours à leur imagination, discuter, résoudre des problèmes ou des conflits, raconter ou mimer des histoires si on ajoute une série d'accessoires intéressants et novateurs comme des walkie-talkie, des dictaphones, des téléphones et des enregistreuses.

Coin de la musique

La musique est un puissant médium pour l'acquisition du langage. Pour appuyer les enfants au cours de la journée, se servir de chansons, de jeux de doigts, de chansons mimées, de jeux avec chanson, de chants. En outre adapter les chansons connues aux sujets discutés et raconter à nouveau les histoires en chantant. Le coin doit comprendre une riche collection de musique d'une grande variété de cultures et d'instruments musicaux. Encourager les familles à lire leurs histoires et à chanter leurs chansons favorites, à les enregistrer et à les partager avec le groupe. Ne pas oublier d'apporter les instruments à l'extérieur.

Coin de la menuiserie, de la construction et de la technologie

Il s'agit d'un coin riche pour la langue où les enfants peuvent planifier et tester leurs inventions. Leurs créations deviendront plus complexes au gré de leur savoir-faire. Encourager les projets de groupe exigeant une planification verbale. Les enfants doivent avoir la possibilité de replacer les outils et les blocs à l'endroit désigné en assortissant les objets avec des formes étiquetées que l'on colle aux tablettes avec du ruban adhésif. Créer des affiches pour expliquer les structures érigées par les enfants. Les enfants demandent souvent de placer une affiche «Ne pas toucher»!

Activités scientifiques et mathématiques

Les collections et les objets véritables stimulent les discussions, la résolution de problèmes et le développement de la terminologie mathématique. Encourager l'exploration verbale de domaines d'intérêts particuliers et inclure les principes mathématiques et scientifiques d'exploration et l'analyse des causes et des effets. Dans ce contexte, les éducatrices peuvent prendre en dictée les observations des enfants, faire de simples graphiques et dessiner des diagrammes. Les expériences alimentaires aident les enfants à créer des recettes et à suivre les instructions pour atteindre un résultat mangeable. «Les enfants apprennent et aiment le mieux les mathématiques et les sciences dans un programme axé sur l'enfant où ses intérêts, ses idées et ses capacités sont respectés» (Harcourt et Wortzman, 1992, p. 5).

Coin de la créativité

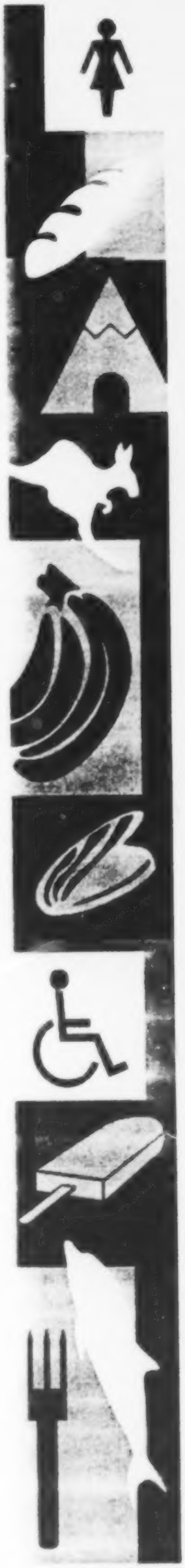
Les enfants de ce groupe d'âge aiment choisir des objets placés sur une tablette accessible et remplie de douzaines d'articles. Des fournitures novatrices, riches en variété et en texture, fourniront de nombreuses possibilités de discussion. Les enfants aiment planifier les choses ensemble et aiment discuter de leurs expériences entre eux.

Environnement extérieur

L'extérieur constitue l'environnement le plus riche pour le développement langagier. Cet espace de jeu est riche en possibilités sensorielles pour l'exploration et la découverte. Les enfants ont besoin de développer leurs compétences linguistiques pour négocier une ballade en bicyclette avec leurs amis ou demander l'aide des autres pour créer un fort avec de la corde, des couvertures et de vieilles branches d'arbre. Les enfants aimeront faire des commentaires sur un arbre favori ou sur les oiseaux qui viennent à leur mangeoire. Il est très amusant d'aménager un jardin. Les enfants pourraient aussi aimer organiser un livre de photos de leurs fleurs et légumes, selon les saisons. Le fait d'enregistrer les observations permet de partager l'information avec les autres. Il faut que l'enfant sorte du terrain de jeux pour acquérir un sens communautaire. Les visites aux magasins et la recherche de ressources au sein de la communauté sont des éléments importants pour aider les enfants à devenir autonomes et à se sentir à l'aise dans leur milieu. Vous pourriez, par exemple, visiter trois restaurants différents dans votre quartier et comparer les différences : environnement, menu, uniforme des serveuses et serveurs, tables et chaises et variété des aliments offerts. Il s'agit d'une merveilleuse occasion pour développer le langage.

«Les enfants améliorent et consolident leur apprentissage quand ils communiquent leurs découvertes et leurs observations. Ils peuvent communiquer verbalement, par le biais des activités artistiques ou du théâtre, en partageant une découverte ou en reproduisant. En accordant aux enfants le temps de communiquer leurs pensées et leurs sentiments, vous leur dites qu'ils sont importants - que leurs idées sont précieuses et respectées.» (Harcourt et Wortzman, 1992), p. 13). ◆

Patricia Chorney Rubin est membre à temps partiel de la faculté au George Brown College et superviseure à l'une des écoles expérimentales du collège. Lynn Wilson est membre de la faculté du département de l'éducation de la petite enfance au George Brown College de Toronto.



Références

Brown, R. (1973). *A First Language. The Early Stages.* Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

Harcourt, Lalie et Wortzman, Ricki (1992). *Early Explorations in Mathematics and Science.* Toronto: Addison-Wesley Publishers Ltd.

Raconte-moi une histoire *(et raconte- la moi encore une fois)*

Appuyer la littératie pour les enfants d'âge préscolaire issus de familles bilingues

par Merylie Wade Houston

Nilufer, trois ans, et sa maman choisissaient deux livres pour apporter à la maison de notre prématernelle et centre pour parents. La fillette, dont la langue maternelle est le turc, prit un grand livre plastifié en japonais. «Mais, ce n'est pas l'un des livres en turc», ai-je dit. «Ça va, me répondit sa mère, elle va me le lire et elle ne peut pas lire le turc non plus.»

Depuis de nombreuses années déjà, la prématernelle du St. Jamestown Language Project a un programme d'emprunt de livres. La dernière fois qu'on les a comptés, il y en avait dans onze langues, y compris l'anglais. Nous avons lancé le programme au début des années 80 à l'occasion d'une réception organisée à l'école dans le temps des Fêtes. Au lieu du traditionnel bas de Noël, chaque enfant a reçu un sac à livre dans l'une des couleurs primaires vives avec son nom écrit en paillettes dorées. Chaque sac contenait un livre choisi soigneusement selon l'âge de l'enfant et son patrimoine culturel.

Quand «l'école» a recommencé en janvier, il y avait quelque chose de nouveau : une bibliothèque de livres à emprunter, à apporter à la maison et à lire avec la famille. Nous avons même inclus des livres pour les poupons et les tout-petits. Il n'y avait pas seulement de bons livres en anglais à emprunter - livres plastifiés, livres d'histoires et livres d'images - il y en avait aussi en turc, japonais, cantonais, allemand, espagnol, gujari, portugais, vietnamien, coréen et russe.

Non, nous n'avions pas gagné la loterie. Nous avions simplement découvert comment le système de bibliothèque publique pouvait nous aider.

L'idée de mettre en place un programme d'emprunt de livres nous est venue de Linda Hart-Hewins, Jan Wells et Una Villiers du Conseil scolaire de Toronto qui ont adapté les conclusions du *Belfield Reading Project* (1981) réalisé en Angleterre pour le programme de la maternelle et des classes du primaire de l'école publique Frankland dans l'est de Toronto. Nous savons déjà que les enfants apprennent à lire quand on leur fait de la lecture. Toutefois, il y a quatorze ans, il s'agissait d'une idée nouvelle tout comme les conclusions du rapport qui estiment qu'il pouvait être plus important de lire à haute voix aux parents pour le développement des capacités de lecture des enfants que le fait de s'exercer à l'école. Si les parents peuvent apprendre à lire en écoutant les enfants leur lire quelque chose, les enfants peuvent-ils apprendre à lire si on leur fait de la lecture et qu'ils en font par la suite pour leurs parents? Ainsi, on a demandé aux familles ayant des enfants dans cette classe de s'engager à lire deux livres à leurs enfants tous les soirs. Linda Hart et les parents bénévoles ont cousu des sacs à livres pour chaque enfant de la prématernelle, de la maternelle et de la première année faisant partie du programme familial. Chaque jour, quand un parent amenait son enfant à l'école, il remettait les livres de «devoir» de la veille et les échangeait pour deux autres à lire ce soir-là. Les livres étaient choisis avec soin selon les niveaux de difficulté. Les familles ont commencé avec des livres de base et ont progressé à des niveaux plus élevés à mesure que le niveau de lecture de l'enfant progressait. L'école a effectué un certain nombre de campagnes de financement pour acheter des livres pour le programme. Résultat : les enfants ont appris à lire à pas de géant.

Quelles ont été les répercussions sur notre prématernelle? Notre programme offrait des classes en anglais et des classes d'orientation aux immigrantes, aux réfugiées et à leurs enfants d'âge préscolaire. Les enfants de la prématernelle pouvaient être âgés de zéro à cinq ans. La plupart d'entre eux n'étaient pas nés au Canada et n'avaient pas l'anglais comme langue maternelle. Nous connaissions l'importance de l'apprentissage précoce de la lecture, mais la plupart des mamans ne pouvaient lire que quelques mots en anglais. En outre, les enfants nous quitteraient bientôt pour l'école.

Question : Comment pouvons-nous aider les enfants à se préparer à la lecture et à aimer lire quand leurs familles peuvent à peine lire en anglais?

Réponse : Commencez par leur fournir des livres dans leur langue.

Mais comment : Nous étions une prématernelle communautaire dotée d'une petite subvention gouvernementale qui ne nous permettait pas d'acheter beaucoup de livres. Comme nous le savons toutes, les bons livres coûtent cher. Alors, nous nous sommes rendues à la bibliothèque publique locale. J'ai découvert que les succursales principales (Scarborough, North York et plusieurs à Toronto) avaient des collections de livres pour enfants en beaucoup d'autres langues que l'anglais. Même les petites succursales locales avaient des livres dans des langues utilisées dans les quartiers environnants. La nôtre, par exemple, en offraient en grec et en cantonais. Les bibliothécaires estimaient que les livres étaient là pour être lus et étaient disposées à nous aider. Elles étaient prêtes à remplir nos sacs à livres toutes les deux semaines. Elles nous ont même demandé en quelles langues nous aimerions les livres afin d'être certaines d'acheter ce que la communauté voulait au moment d'affecter la petite somme dont elles disposaient aux nouvelles acquisitions.

Après quelques semaines, les mères échangeaient et traduisaient les livres entre elles afin de raconter les histoires dans leur langue. Les enfants, comme Nilufer, choisissaient tout simplement les livres dont les images colorées leur plaisaient. Souvent, ils sélectionnaient des livres en anglais que je leur avais lus le matin même. (Dans la mesure du possible, j'empruntais de la bibliothèque plusieurs exemplaires de leurs livres préférés parce que chaque enfant voulait les amener à la maison. Nous nous sommes rendus à la bibliothèque locale à quelques reprises et j'ai obtenu des cartes de membres pour tous les enfants. Nous amenions seulement quelques enfants à la fois à la bibliothèque pour en faire une sortie spéciale. Ainsi, nous avons trouvé de plus en plus de plaisir dans les livres.

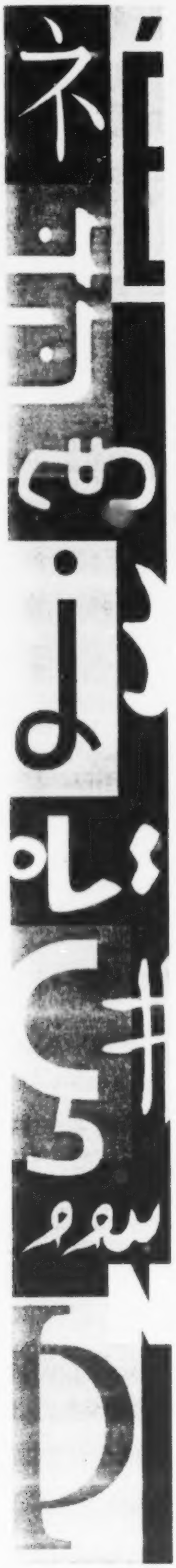
Littératie bilingue

Pourquoi estimons-nous si important de soutenir l'acquisition d'aptitudes prélittératie chez les enfants d'âge préscolaire n'ayant pas l'anglais comme langue maternelle? Parce qu'un enfant qui vit dans un environnement où il y a deux langues a besoin de grandir et d'apprendre dans les deux langues, ce qui comprend nécessairement lire dans ces deux langues.

La famille — Wong-Fillmore (1991) a démontré que les enfants issus d'une prématernelle ou d'une garderie anglophone apprenaient l'anglais *plutôt* que leur langue maternelle *et* l'anglais. Pour elle, il s'agit-là d'un *bilinguisme soustractif*. Si les enfants «oublient» leur langue maternelle, ils ne peuvent pas communiquer avec leurs parents, leur famille élargie et, particulièrement, leurs grands-parents. C'est un prix élevé à payer pour envoyer ses enfants à la garderie - la perte possible de leur capacité à transmettre leur culture et leurs valeurs en plus de la perte du contact intergénérationnel.

La lecture ou le fait de raconter des histoires à nos enfants constitue une des meilleures façons de rendre la communication et les contacts possibles.

L'image de soi — Quel est le message transmis aux enfants dont la langue maternelle n'est pas reflétée dans leur environnement? Qu'arrivera-t-il s'ils n'entendent pas parler leur langue maternelle, ne la voient pas écrite, n'entendent pas sa musique? Si les enfants entendent les parents parler en anglais chaque fois qu'ils ne sont pas à la maison, qu'ils le parlent bien ou non, ils pourraient venir à penser que leur langue maternelle en est une de deuxième catégorie, que leurs parents ne sont pas à leur place dans leur nouveau monde scolaire et qu'eux-mêmes ne sont pas aussi bons que les autres enfants. Les enseignantes ont un rôle crucial à jouer à cet égard. Ce n'est pas grave si vous ne parlez pas une deuxième langue. C'est votre *attitude* envers les langues qui compte. Étant donné que votre opinion est très importante pour le développement des valeurs chez les enfants, il est essentiel que le respect et la valeur que vous accor-



dez à leur langue se reflète dans votre classe. Les livres constituent une des façons les plus faciles et efficaces d'y arriver.

Si nous parlons à nos enfants, leur soulignons et expliquons des choses, leur racontons ou lisons des histoires, nous les préparerons à lire dans les deux langues.

Le développement du langage — Les enseignantes doivent dire aux familles que leurs enfants *ont besoin* d'entendre des histoires dans leur langue maternelle. Dans *Heritage Language Bulletin*, Jim Cummins souligne la recherche démontrant que le bilinguisme peut aider les enfants à très bien réussir à l'école et même surpasser les enfants unilingues tant dans les tâches langagières qu'éducatives. La compétence dans leur langue maternelle peut en fait augmenter leur aptitude en anglais. Cependant, il ajoute que l'enfant doit continuer à améliorer ses *deux* langues pour jouir des effets bénéfiques du bilinguisme. Les enfants pouvant lire, écrire et parler deux langues ont un atout majeur, non seulement à l'école mais aussi quand il s'agit de se trouver un emploi après l'école (Cummins, 1985).

En tant qu'enseignantes, nous sommes dans une position privilégiée pour contribuer à l'éducation d'enfants bilingues et c'est la famille qui accomplit le plus gros du travail. Plus nous les aidons à développer leur langue maternelle, plus ils atteindront de hauts niveaux de compétence en anglais. Si nous pouvons aider la famille à «donner le ton» au développement de la langue maternelle, l'éducation de leurs enfants s'en ressentira pour de nombreuses années après leur départ de la garderie.

Forger le comportement littératié de l'enfant dans sa langue maternelle

Suggestions pour les services de garde ou les programmes préscolaires

- Encouragez les enfants à utiliser leur langue maternelle dans les jeux, particulièrement les jeux de rôle.
- Remplissez votre garderie de livres dans plusieurs langues, mais servez-vous de vos compétences en ÉPE pour évaluer leur pertinence. Même si vous ne pouvez pas lire les mots d'un livre, vous pouvez en évaluer les illustrations et la longueur. Les parents peuvent vous aider à sélectionner des livres si vous leur demandez. Une bibliothécaire pour enfants aussi. Les livres de bibliothèque seront étiquetés selon la langue et vous pourrez déterminer s'ils sont en chinois ou japonais, en gujari ou en hindi, en espagnol ou en portugais.
- Les livres pour enfants sont souvent donnés à votre garderie par des associations communautaires, des églises, des synagogues ou des mosquées ou par des parents d'ici ou d'ailleurs. Souvent, ces livres n'intéressent plus les enfants plus âgés. Demandez aux familles d'établir des contacts à cet effet.
- Au moment d'acheter des livres, essayer de trouver des livres bilingues ou multilingues, comme la collection *Hand in Hand : Multicultural Experiences for Young Children*. Ils ont un texte simple dans plus d'une langue et vous pourrez tous partager le même livre. Un parent ou un autre membre de la communauté peut vous aider à traduire le texte de certains de vos livres sur des étiquettes autocollantes que vous apposerez à l'endroit approprié.
- Demandez aux familles de votre garderie de trouver des calendriers qui reflètent leur culture et(ou) leur religion et où l'on trouve de l'écriture dans leur langue. Ils sont souvent disponibles aux environs du Nouvel An ou d'autres célébrations spéciales tout au long de l'année : en janvier (Nouvel An chinois/vietnamien), septembre (Ros-ha-sanah), octobre (Diwali), mars (Now-Ruz), etc. Les calendriers sont des outils utiles pour les enfants.
- Si les familles apportent des cartons et des boîtes de conserve pour le coin domestique ou le magasin, les paquets reflèteront les aliments mangés à la maison et la langue maternelle.
- Traduisez les lettres d'informations envoyées aux parents dans les langues parlées dans votre communauté. Ces lettres standard seront utilisées plusieurs fois, alors la dépense en vaut la peine. Les conseils/commissions scolaires ont habituellement une liste des traducteurs reconnus. Il est très important de démontrer que vous respecter le besoin des parents de comprendre le programme.
- Lisez, lisez et lisez encore. N'obligez pas les enfants à écouter lire un livre, mais faites en sorte que vous-même et les livres soyez toujours disponibles. Les livres favoris peuvent être lus sur bande et, si les membres de familles lisent certains livres dans d'autres langues pour vous, demandez-leur de sonner une cloche quand il faut tourner la page comme vous le faites quand vous enregistrez un livre en anglais.

- Écrivez pour montrer comment l'écriture est importante. Écrivez des notes à d'autres enseignantes que les enfants leur porteront. Placez des listes sur le mur et cochez-les au fur et à mesure des tâches accomplies.
- Fournissez du matériel pour écrire accessible aux enfants, y compris des formulaires pour menus dans le coin du restaurant et des listes d'épicerie dans le coin domestique.
- Collectionnez des timbres d'autres pays. Les enfants pourraient apporter des enveloppes reçues à la maison et les déposer dans une boîte aux lettres. Après avoir parlé des timbres et de leur origine, vous pouvez les utiliser pour faire des jeux cognitifs simples comme lotto, bingo et des cartes pour stimuler la mémoire.
- Rassemblez du matériel de référence et pour la lecture de partout : placez des périodiques, des guides sur la réparation des automobiles et des journaux sur l'architecture dans le coin des blocs ainsi que des livres de cuisine près de la cuisinière. Tout cela est disponible dans d'autres langues.
- Vous pouvez peut-être obtenir en don une machine à écrire ou un ordinateur (si quelqu'un décide d'en acheter un plus puissant). Encouragez la rédaction d'histoires. Si un membre de votre personnel, une adjointe ou une bénévole parle une autre langue, cette personne peut aider les enfants à écrire dans les deux langues. Bien entendu, ce sera plutôt de la «rédaction dans le cadre du jeu», mais si vous y participez les discussions seront formidables.
- Créez vos propres livres en utilisant les dessins des enfants et les photos de votre classe et de votre communauté. Traduisez les légendes et les textes simples.

À la maison

- Lisez et racontez des histoires à votre enfant dans votre langue maternelle. Les histoires comprennent les aventures de votre famille, d'où vous venez et les choses amusantes que les gens ont dites et faites.
- Empruntez des livres de la garderie ou de la bibliothèque publique. Amenez votre enfant chercher sa propre carte de membre de la bibliothèque. Même les poupons et les tout-petits peuvent en avoir une. C'est gratuit. Demandez à la bibliothécaire s'il y a des livres dans votre langue maternelle.
- Si vous avez encore des parents et des amis dans votre pays d'origine, demandez-leur d'envoyer des livres pour votre enfant. Une fois que les enfants n'y sont plus intéressés, considérez la possibilité de les donner à la garderie. En outre, essayez de trouver des livres lors de vos voyages.
- Offrez de traduire des livres simples dans votre langue maternelle pour la prématernelle ou la garderie (par écrit, sur bande sonore ou en racontant une histoire aux enfants).
- Si votre enfant est en âge de s'inscrire au primaire, demandez à l'école de l'information sur les programmes pour l'enseignement des langues ancestrales ou des langues étrangères dans votre langue maternelle.

Si nous parlons à nos enfants, leur soulignons et expliquons des choses, leur racontons ou lisons des histoires, nous les préparerons à lire dans les deux langues. En passant, une chose bien spéciale est arrivée au cours de la première année de notre programme d'emprunt de livres. Un des parents a appris à lire elle-même, dans les *deux* langues. Un beau cadeau, n'est-ce pas ! ◆

Mervlie Wade Houston a été coordonnatrice du programme en éducation de la petite enfance au Seneca College à North York en Ontario où elle enseigne l'éducation sans préjugés. Pendant vingt ans, elle a été superviseure de plusieurs prématernelles destinées aux enfants nouvellement arrivés pour le compte du ministère des Affaires civiques de l'Ontario. Comme écrivain et formatrice, elle a participé à l'élaboration du ***Multicultural Early Childhood Education - Kit and Training Program*** *du ministère des Services sociaux et communautaires en 1990. Mervlie est membre fondateur du Early Childhood Diversity Network of Canada. Elle a présenté des ateliers et des séances de formation sur le développement de la langue seconde et l'éducation bilingue partout au Canada.* ***Exceptional Children*** *a récemment publié un de ses travaux intitulé «Bilingualism and Second Language Development».*

Références

Chud, Gyda et Fahlman, Ruth (1985). *Early Childhood Education for a Multicultural Society: A Handbook for Educators.* WEDGE, The University of British Columbia.

Cummins, James (1981). *Bilingualism and Minority Language Children.* Language and Literacy Series. Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. Toronto : Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Cummins, James (March 1985). «Bilingualism in the Home». *Heritage Language Bulletin,* Vol. 1, N° 1.

Derman-Sparks, Louise avec le ABC Task Force (1989). *Anti-Bias Curriculum - Tools for Empowering Young Children.* National Association for the Education of Young Children, Washington, D.C.

Graeme, Jocelyn et Fahlman, Ruth (1990). *Hand in Hand - Multicultural Experiences for Young Children.* (Collection de programmes d'études - préscolaire à la 3^e année). Don Mills, Ontario : Addison-Wesley.

Houston, Mervlie Wade (1992). «First Things First: Why Early Childhood Educators Must Support Children's Home Language While Promoting Second Language Development.» *Multiculturalism* 14, nos. 2,3.

Houston, Mervlie Wade (1994). «Bilingualism and Second Language Development». Dans *Exceptional Children,* Allen, K.E., Paasche, C.L., Cornell, A., Engel, M. Nelson, Canada, Scarborough, Ont.

Jackson, Angela et Hannon, Peter (1981). *The Belfield Reading Project.* The Belfield Community Council, Rochdale, U.K.

Kilbride, Kenise Murphy (1990). *Multicultural Early Childhood Education - A Resource Kit.* Toronto : Ryerson Polytechnical Institute.

Ramsey, Patricia G. (1987). *Teaching and Learning in a Diverse World: Multicultural Education for Young Children.* New York, N.Y. : Teachers College Press.

«Ten Quick Ways to Analyze Children's Books for Racism and Sexism». *Council on Interracial Books for Children Bulletin.* 1974, 5(3), 1-6.

Wong-Fillmore, Lily (1991). «When Learning a Second Language Means Losing the First». *Early Childhood Research Quarterly* 6, 323-346.

York, Stacey (1991). *Roots and Wings: Affirming Culture in Early Childhood Programs.* Redleaf Press, St. Paul, Minnesota.

ÉCHOS DE LA RECHERCHE

Mère l'Oie aide les enfants à apprendre à lire

Sensibilisation phonologique et apprentissage précoce de la lecture

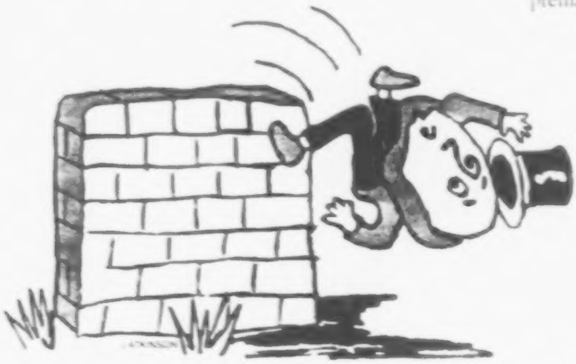
par Elaine B. Frankel

Sire l'Oeuf sur un
mur perché,

Sire l'Oeuf est
dégringolé;

Ni les gens du Roi,
ni ses chevaux

N'ont pu recoller
les morceaux.



Les comptines, les jeux de doigts et les chansons simples, par exemple, la comptine Sire l'Oeuf, font la joie des jeunes enfants depuis des décennies. Les éducatrices de la petite enfance savent depuis longtemps que la découverte précoce des comptines et des allitérations par les enfants d'âge prescolaire renforce le développement du langage. La recherche actuelle laisse supposer aussi que la connaissance précoce des comptines peut permettre à un enfant d'apprendre à lire plus rapidement dans les premières années du primaire.

La capacité de distinguer les sons propres aux mots est considérée comme une aptitude de base dans l'apprentissage de la lecture (Stanovich, 1992). Cette aptitude est connue sous l'expression sensibilisation phonologique. Il s'agit de la capacité de manipuler les segments langagiers au niveau phonémique dans des tâches comme le fait de faire des rimes, de mêler et de segmenter (O'Connor, Jenkins, Leicester et Slocum, 1993). Quand les jeunes enfants écoutent les sons répétés dans les chansons et les comptines, ils apprennent que les mots sont composés de nombreux sons différents. En écoutant des allitérations, ils constatent que le même son peut souvent être répété au début d'une série de mots (par ex., chat, chapeau, chaloupe). Dans les comptines, les mêmes sons se répètent à la fin des mots (par ex., autour, amour, parcours). Après avoir appris à distinguer les différents sons des mots écrits, les enfants commencent à les manipuler en les mariant ensemble pour créer leurs propres rimes. Souvent, ces productions amusantes sont des mots inventés de toutes pièces. La capacité acquise par l'enfant qui fait rimer les mots, les divise en sons distincts et mêle les sons ensemble pour faire de nouveaux mots, s'applique plus tard au mot écrit au moment de l'apprentissage de la lecture.

Des études longitudinales et expérimentales exhaustives démontrent qu'une relation causale existe entre le traitement phonétique et l'acquisition des aptitudes à la lecture. Dans une étude sur les enfants d'âge scolaire, Bradley et Bryant (1978) ont constaté une forte corrélation entre les déficits des aptitudes concernant les comptines et les allitérations et celles liées au rendement en lecture. Ainsi, ils ont formulé l'hypothèse voulant que la sensibilisation précoce aux comptines et aux allitérations pouvaient avoir un lien causal avec l'aptitude à la lecture. Une série d'études longitudinales ont été menées pour tester cette hypothèse, d'abord auprès de 368 enfants ne sachant pas lire et inscrits à des groupes de jeux du niveau de la prématernelle et du primaire en Grande-Bretagne (Bradley et Bryant, 1983, 1985). La sensibilité des enfants aux comptines et allitérations a été testée chez les enfants de quatre ou cinq ans par le biais d'une activité rythmique qui exige que l'enfant détermine lequel de trois mots prononcés a un son différent au début, au milieu ou à la fin. Le rendement en lecture de ces enfants a été mesuré trois ou quatre ans plus tard au moment où l'âge moyen des deux groupes était de huit ans. Les résultats appuient la notion voulant qu'un lien existe entre les aptitudes précoces en matière d'assonnance et d'allitération et l'aptitude future en apprentissage de la lecture.

Dans une étude subséquente, Maclean, Bryant et Bradley (1987) ont cherché à déterminer si le fait de connaître des comptines à un jeune âge pouvait être précurseur d'une sensibilisation phonologique plus tard. Ils se sont aussi demandés si une telle relation serait également vraie quel que soit le QI de l'enfant ou les antécédents familiaux. Dans le cadre d'une activité rythmique, on a demandé à des enfants âgés de trois ans à peine de dire trois mots représentés par des dessins sur des cartes et puis de dire quel mot avait un son différent au début ou à la fin. Cette nouvelle version de l'activité rythmique basée sur l'utilisation de pictogrammes a énormément réduit la capacité de se souvenir des activités rythmiques antérieures. On a aussi demandé aux enfants d'âge préscolaire de démontrer leur connaissance des comptines en en récitant cinq qu'ils connaissaient bien. Pendant les quinze mois suivants, les enfants ont été mesurés à maintes reprises par le biais d'activités rythmiques liées aux rimes et aux allitérations ainsi que par la perception des lettres et des mots.

Les résultats ont démontré que même les enfants de trois ans avaient une certaine connaissance des comptines. On a découvert des liens positifs et directs entre la connaissance que ces enfants avaient des comptines et leurs résultats ultérieurs dans les activités rythmiques liées aux rimes et aux allitérations. Ces résultats ont été maintenus même après que les effets des QI des enfants et le niveau d'éducation de leur mère aient été annulés. En outre, ce résultat est important même quand on enlève les scores initiaux de sensibilisation phonologique. Cela permet de conceptualiser un lien direct entre la connaissance des comptines et la capacité de l'enfant à détecter plus tard des rimes dans les mots avant même de pouvoir lire.

Cependant, le fait de connaître des comptines peut-il prédire une aptitude à la lecture plus tard? Pour répondre à cette question, Bryant, Bradley, Maclean et Crossland (1989) ont prolongé l'étude pour mesurer le rendement de ces mêmes enfants en lecture et en orthographe quand ils ont atteint 6 ans et trois mois. Ils ont constaté de fortes corrélations positives entre la connaissance de comptines à trois ans et les aptitudes émergentes en lecture de ces enfants plus tard. Les analyses statistiques ont démontré que la connaissance de comptines par les enfants était un prédicteur de leur succès en lecture et en orthographe et que le lien ne pouvait résulter des différences existant entre l'intelligence des enfants, leurs antécédents sociaux ou leur sensibilité phonologique initiale. Une analyse causale a en outre dénoté que la connaissance de comptines peut accroître la sensibilité phonologique des enfants (rime et détection des phonèmes) qui à son tour influe sur leur succès en lecture et en orthographe.

Bryant, Maclean, Bradley et Crossland (1990) ont ensuite exploré les modèles possibles conçus pour décrire la relation entre les comptines, la sensibilisation phonologique et la lecture. Fait intéressant, les résultats indiquent que les comptines et les allitérations contribuent à l'apprentissage de la lecture des enfants de deux façons. Le premier modèle se réalise par voie indirecte et appuie les conclusions de Bryant et al (1989). Ce modèle démontre que la connaissance des comptines et des allitérations mènent plus tard à une sensibilité phonémique accrue qui, à son tour, améliore les aptitudes à la lecture et à l'orthographe, probablement en aidant l'enfant à apprendre la correspondance lettre-son. Le deuxième modèle utilise une voie plus directe : il estime que la sensibilité aux comptines et aux allitérations a un lien direct avec la lecture, probablement en aidant les enfants à regrouper les mots ayant des orthographes et des sons communs.

Des recherches supplémentaires ont lié la sensibilisation phonologique et la lecture à d'autres facteurs causals comme son effet sur la capacité de recodage phonologique (Tunmer et Nesdale, 1985) et sur la connaissance de la correspondance orthographe-son (Juel, Griffith et Gough, 1986). On a démontré que la relation explicite entre la formation en sensibilisation phonologique, les lettres et la séquence des lettres améliorent l'aptitude à la lecture chez les enfants qui se développent normalement (Bradley et Bryant, 1983, 1985; Cunningham, 1990; Lundberg, Frost et Petersen, 1988; Vellutino et Scanlon, 1987) et renforce les aptitudes phonologiques chez les jeunes enfants ayant des besoins spéciaux (O'Connor, Jenkins, Leicester et Slocum, 1993).

Même si de multiples facteurs sociologiques, motivationnels et d'assimilation du langage, pourraient aussi contribuer à la littératie et à la prévention des difficultés de lecture, les éducatrices de la petite enfance doivent reconnaître l'importance d'inclure formellement des activités relatives aux comptines et aux allitérations dans leur programme préscolaire. Le lien direct entre la connaissance des comptines, la sensibilisation phonémique et la lecture laisse entendre que les interventions réalisées pendant la petite enfance avec de très jeunes enfants d'âge préscolaire peut influer profondément sur l'apprentissage précoce de la lecture. En offrant aux enfants d'âge préscolaire la possibilité d'entendre et d'utiliser les comptines, les jeux de doigts, les jeux de vocabulaire et les histoires, nous éviterons peut-être les difficultés de lecture plus tard à l'école (Bradley et Bryant, 1985; Mann, 1984). En raison de l'importance cruciale de la relation entre la sensibilisation phonologique et la lecture, la validité prophétique des nouvelles méthodes de dépistage précoce des difficultés de lecture et l'efficacité de programmes d'intervention préventive précoce méritent actuellement un examen plus approfondi.

Les programmes préscolaires offrent aux enfants de nombreuses possibilités de participer aux chansons et aux comptines. Le fait d'informer les parents concernant les comptines connues utilisées à la garderie leur permet de les répéter à la maison. Réciter des vers ou chanter un couplet peut être agréable pour un parent et un enfant pendant les routines quotidiennes, par exemple, au moment du bain, de l'habillage ou sur le chemin de la garderie. Qui plus est, les interactions spéciales existant entre un adulte et un enfant quand ils récitent des comptines ou s'amusent à des jeux de doigts enseignent au jeune enfant comment apprécier les sons, les mots et les livres. La recherche examinée dans le présent article indique que la connaissance des comptines et des allitérations que l'on retire de ces activités constituent un premier pas essentiel à l'apprentissage précoce de la lecture. ◆

Elaine B. Frankel est chargée de cours à la School of Early Childhood Education au Ryerson Polytechnic University à Toronto (Ontario).

References

Bradely, L., et Bryant, P.E. (1978). «Difficulties in Auditory Organisation as a Possible Cause of Reading Backwardness». *Nature*, 271, 746-747.

Bradley, L. et Bryant, P. (1983). *Categorizing Sounds and Learning to Read - A Causal Connection*». Nature, 301, 419-421

Bradley, L. et Bryant, P. (1985). *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. International Academy for Research in Learning

Disabilities. Monograph Series, N° 1. Ann Arbor, Mich. : The University of Michigan Press.

Bryant, P.E., Bradley, L., MacLean, M. et Crossland, J. (1989). «Nursery Rhymes, Phonological Skills and Reading». *Journal of Child Language*, 16, 407-428.

Bryant, P.E., MacLean, M., Bradley, L., et Crossland, J. (1990). «Rhyme and Alliteration, Phoneme Detection, and Learning to Read». *Developmental Psychology*, 26, 429-438.

Cunningham, A.E., et Stanovich, K.E. (1990). «Assessing Print Exposure and Orthographic Processing Skill in Children: A Quick Measure of Reading Experience». *Journal of Educational Psychology*, 82, 733-740.

Felton, R.H., (1992). «Early Identification of Children at Risk for Reading Disability». *Topics in Early Childhood Special Education*, 12, 212-229.

Juel, C., Griffith, P.L., et Gough, P.B. (1986). «Acquisition of Literacy: A Longitudinal Study of Children in First and Second Grade». *Journal of Educational Psychology*, 78, 243-255.

Lundberg, I., Frost, J., et Petersen, O.P. (1988). «Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children». *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.

MacLean, M., Bryant, P. & Bradley, L. (1987). «Rhymes, Nursery Rhymes, and Reading in Early Childhood». *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 255-281. Aussi dans E.K. Stanovich (Ed.), (1988). *Children's Reading and the Development of Phonological Awareness*. Detroit, Mich. : Wayne State University Press.

Mann, V.A. (1984). «Longitudinal Prediction and Prevention of Early Reading Difficulty». *Annals of Dyslexia*, 34, 117-136.

O'Connor, R.E., Jenkins, J.R., Leicester, N., et Slocum, T.A. (1993). «Teaching Phonological Awareness to Young Children with Learning Disabilities». *Exceptional Children*, 59, 532-546.

Stanovich, K.E. (1992). «Speculations on the Causes and Consequences of Individual Differences in Early Reading Acquisition». Dans P. Gough, L. Ehri, et R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp. 307-342). Hillsdale, N.J. : Erlbaum Associates.

Tunmer, W.E. et Nesdale, A.R. (1985). «Phonemic Segmentation Skill and Beginning Reading». *Journal of Educational Psychology*, 77, 417-427.

Vellutino, F.R. et Scanlon, D.M. (1987). «Phonological Coding, Phonological Awareness, and Reading Ability: Evidence from a Longitudinal and Experimental Study». *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 321-363. Aussi dans K.E. Stanovich (Ed.) (1988). *Children's reading and the development of phonological awareness*. Detroit, Mich. : Wayne State University Press (pp. 77-119).

ÉCHOS DE LA RECHERCHE

Pour l'équité salariale dans les garderies

par Nicole de Sève and Denise Dextraze

> «Si vous voulez savoir la considération qu'une société a pour ses diverses catégories de travailleuses et de travailleurs, si vous voulez surtout savoir la valeur et l'importance que cette société attache au travail que font ces gens, sans être obligés de faire une analyse sociologique longue et fastidieuse, alors regardez le salaire que cette société donne à ces travailleuses et ces travailleurs.»[1]

C'est ce que déclarait Antoine Baby, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Laval de Québec à l'occasion d'un forum organisé par la Fédération des intervenantes en garderie du Québec (FIG) en novembre 1993. Dans ce secteur, cette phrase prend tout son sens.

En effet, une enquête menée en 1992 par la Fédération des intervenantes en garderie du Québec, affiliée à la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)[2], nous apprenait qu'une éducatrice gagnait en moyenne 10 $ l'heure, une cuisinière 10,74 $ l'heure et une secrétaire-comptable 10,65 $ l'heure. Ces syndiquées avaient un revenu d'emploi légèrement supérieur à la moyenne de celui de leurs consoeurs non syndiquées travaillant elles aussi dans des garderies. En effet, selon l'Office des services de garde à l'enfance «le salaire moyen des éducatrices et des éducateurs réguliers travaillant dans une garderie sans but lucratif était de 9,81 $ l'heure au 31 mars 1991 et de 7,53 $ l'heure pour le personnel occasionnel».[3]

Largement insuffisants face aux besoins économiques de ces personnes, ces salaires sont-ils, malgré tout, conformes à la valeur et à la position relative de ces emplois en regard d'autres emplois dans la société?

À l'inverse, se peut-il que l'article 19 de la Charte des droits et libertés de la personne qui stipule que *tout employeur doit, sans discrimination, accorder un traitement ou un salaire égal aux membres de son personnel qui accomplissent un travail équivalent au même endroit*, ne soit pas respecté?

Se peut-il qu'à l'instar des autres travailleuses québécoises, la valeur de leur travail soit nettement sous-estimée et qu'en conséquence, elles soient victimes de discrimination salariale?

Si cela est vrai, quelle méthode utiliser pour prouver l'équivalence des emplois et calculer les correctifs nécessaires? À quels emplois faut-il comparer ceux d'un secteur d'activité essentiellement féminin comme celui des garderies? S'il y a discrimination salariale, comment obtenir les correctifs salariaux alors que les garderies sont déjà aux prises avec un sous-financement chronique?

La Fédération des intervenantes en garderie a trouvé réponse à ces questions. L'originalité de la méthode retenue repose sur trois éléments :

---

[1] Baby, Antoine, *Les services de garde éducative : un arrimage en douceur*. Actes du Forum des 5 et 6 novembre 1993, *Notre travail, un parti pris pour l'enfance*, Fédération des intervenantes en garderie (CEQ), 1994, p.18.

[2] La Fédération des intervenantes en garderie regroupe le personnel salarié travaillant dans 40 garderies au Québec. Elle est affiliée à la Centrale de l'enseignement du Québec qui regroupe plus de cent mille membres oeuvrant en éducation (aux niveaux primaire, secondaire, collégial et universitaire) dans le réseau de la santé et des services sociaux et ceux du loisir, de la culture et des communications.

[3] Office des services de garde à l'enfance, Direction de la recherche et du développement. *Situation des garderies au Québec en 1991 : analyse des rapports d'activités soumis par les services de garde en garderie*, Québec, 1991, p. 63.

BEST COPY AVAILABLE

- une redéfinition de la notion d'employeur de manière à la rendre plus conforme à la réalité;
- l'inscription de la FIG dans la démarche d'évaluation des emplois utilisée conjointement par la Centrale et le Conseil du Trésor pour les emplois relevant des secteurs public et parapublic;
- une réorganisation du financement des garderies du Québec de manière à atteindre, dans un délai raisonnable, l'équité salariale pour les femmes travaillant dans ce secteur d'activité.

Le texte présente le fruit de cette démarche, les réflexions qu'elle soulève et les correctifs possibles.

Les travaux dont il fait état sont ceux menés par l'équipe affectée au dossier de l'équité salariale de la CEQ en collaboration avec la Fédération et ses syndicats affiliés.

Vous avez dit l'employeur? Qui est-ce?

L'article 19 de la Charte québécoise des droits et libertés pose une difficulté majeure en ce qu'elle prescrit à un employeur d'accorder un salaire égal aux membres de son personnel qui accomplissent un travail équivalent au même endroit. Comment définir la notion d'employeur dans le cas des garderies et surtout, comment comparer des emplois lorsque dans un endroit donné, ceux-ci sont essentiellement occupés par des femmes?

La CEQ, dans son mémoire présenté en avril 1991 dans le cadre des audiences publiques tenues par la Commission des droits de la personne sur l'opportunité d'une loi proactive en matière d'équité salariale au Québec,[4] a présenté quelques propositions visant à solutionner ces questions.

La Centrale suggérait à la Commission de modifier la notion d'employeur pour que **l'institution qui subventionne** un service public, parapublic ou un service à la population, soit reconnue comme étant l'employeur. Dans le cas des garderies, le financement de ces services est, pour une large part, dépendant des subventions de l'État, soit directement (démarrage, immobilisation, etc.), soit indirectement (exonération financière des parents). En dernière instance, on peut dire sans exagérer que l'employeur, le bailleur de fonds, est l'État.

La CEQ proposait en outre l'adoption d'une procédure spéciale pour un secteur d'activité où il n'y a pas d'emplois comparables dans ce secteur. En effet, elle suggérait que pour les secteurs d'activité où sont concentrés des emplois majoritairement féminins la comparaison s'effectue avec un secteur de référence (secteur d'activité similaire) ou avec des emplois des secteurs public, parapublic ou péripublic où des plans d'évaluation des emplois ont été appliqués.

En conformité avec nos propositions, nous avons donc comparé et fixé des équivalences entre les emplois des travailleuses en garderie et certains emplois des secteurs public et parapublic puisque, d'une part, l'employeur est le même - l'État québécois - et que d'autre part, on y retrouve des emplois qui ont fait l'objet du même processus d'évaluation.

Notre démarche dans le secteur des garderies

La CEQ, par le biais de la méthode d'évaluation des emplois par points et facteurs, a réalisé une étude d'équité salariale pour les emplois syndiqués des garderies membres : éducatrice, cuisinière et secrétaire-comptable.

La démarche retenue s'est effectuée en plusieurs étapes : l'élaboration et l'établissement des descriptions d'emploi type, l'application de la procédure d'évaluation des emplois, la comparaison et la détermination des équivalences d'emploi et la rémunération qui s'y rattache. Il convient de signaler que les emplois de directrice ou de coordonnatrice n'ont pas fait l'objet d'une étude complète. Ces emplois étant de moins en moins syndiqués, nous ne pouvions formuler de revendications syndicales pour ces personnes. Par contre, à partir de la détermination de la valeur obtenue, il est possible dorénavant d'élaborer une demande salariale pour le personnel concerné.

La description d'emploi type

Lorsque nous demandons à plusieurs personnes de décrire leur emploi, spontanément elles accordent de l'importance à quelques-unes de leurs fonctions et responsabilités ou encore à ce qui en fait la spécificité, tout en mettant en veilleuse d'autres caractéristiques de leur travail qui leur plaisent moins ou qui ne leur semblent pas importantes. Ces réponses ne sont pas forcément fausses, elles sont seulement incomplètes. C'est pourquoi la description d'un emploi réalisée dans le cadre d'une démarche pour l'équité salariale exige la plus grande rigueur possible afin qu'aucune de ses composantes ne soit laissée dans l'ombre.

Pour ce faire, l'équipe de la CEQ a élaboré une première description d'emploi pour les trois titres retenus à partir du contenu des descriptions apparaissant dans les conventions collectives, d'observations faites sur place et d'entrevues réalisées auprès d'employées occupant les emplois visés. Cette première description a ensuite été soumise à un comité restreint composé de membres de la Fédération des intervenantes en garderie.

Une description type fut établie pour chaque emploi à partir des remarques et considérations de ce comité. Un second comité élargi et composé de représentantes de différents syndicats a, par la suite, examiné ces descriptions types, procédé aux consultations requises et produit les remarques pertinentes qui ont conduit à la version finale des descriptions d'emploi type.

Que contiennent les descriptions d'emploi type?

Prenons l'exemple de l'emploi de cuisinière. On retrouve, d'une part, le résumé de cet emploi et, d'autre part, la description des fonctions inhérentes, soit la planification, la communication, l'administration, le bien-être et les autres fonctions connexes. On passe ensuite aux responsabilités et aux qualités requises pour l'exercice de cet emploi. L'emploi est ensuite décrit en fonction de spécifications précises (voir Tableau 1).

---

[4] Note : Le Québec ne s'est pas encore doté d'une loi proactive en matière d'équité salariale et ce, malgré les pressions continues du mouvement des femmes, des organisations syndicales et des groupes militant pour le respect des droits et libertés de la personne.

Procédure d'évaluation des emplois

Notre étude s'est largement inspirée des travaux d'évaluation des emplois que la Centrale réalise conjointement avec le Conseil du Trésor depuis 1988. En effet, dans le cadre des revendications pour l'atteinte de l'équité salariale, nous avons élaboré un instrument d'évaluation afin de déterminer l'équivalence, ou non, des différents emplois que nous représentons dans les secteurs public et parapublic.

Ainsi, l'avancement de nos travaux nous a permis de procéder à l'évaluation syndicale des titres d'emplois représentatifs du secteur des garderies et d'établir les comparaisons d'équivalence avec des emplois masculins rémunérés par le gouvernement du Québec.

Nous avons donc mis en place un comité d'évaluation composé de membres syndicaux du comité conjoint d'évaluation du personnel de soutien de la CEQ et de deux ressources en équité salariale. Ces personnes ont évalué les trois emplois, en tenant compte des descriptions types et d'une présentation du contexte. Le comité a appliqué le plan universel d'évaluation utilisé dans le secteur parapublic qui comprend 16 facteurs regroupés en quatre grandes catégories : les qualifications, l'effort, les responsabilités et les conditions de travail.

A partir de la description type, chaque emploi a fait l'objet d'une évaluation, facteur par facteur, en mettant en relief les manifestations retenues pour chaque degré des facteurs avec celles convenues avec le Conseil du Trésor pour d'autres emplois des secteurs de l'éducation et de la santé et des services sociaux. Le total des points obtenus par chacun des facteurs a donné la valeur de l'emploi. Ainsi, en observant le Tableau 2, on constate que l'emploi d'éducatrice vaut 507 points; celui de cuisinière, 385 et celui de secrétaire-comptable, 336 points; pour un classement respectif de 13, 8 et 7.

Comparaison et détermination des équivalences

Par la suite, le comité d'évaluation a comparé la valeur des emplois étudiés à des titres d'emploi à prédominance masculine de même valeur ou de valeur équivalente dans le secteur parapublic. Cette méthode d'évaluation permet de comparer des emplois dont les contenus sont complètement différents parce que l'équivalence est établie sur la base du classement des emplois.

Finalement, le comité a comparé la rémunération que l'État accorde aux personnes salariées occupant les emplois dont l'équivalence a été déterminée avec ceux des garderies.

Nos résultats

A la suite de la démarche d'évaluation, le comité d'évaluation des emplois de la CEQ a établi des équivalences avec certains emplois à prédominance masculine dans les secteurs de l'éducation ainsi que de la santé et des services sociaux. Ainsi, l'examen du Tableau 3 nous permet de constater que :

- **l'emploi d'éducatrice** a un classement équivalent (13) aux emplois de technicien en mécanique du bâtiment, technicien en électronique, technicien en loisirs et technicien en travaux pratiques. La rémunération payée à ces salariées est de 14,61 $ à l'entrée et de 20,46 $ au maximum;
- **l'emploi de cuisinière** a un classement équivalent (8) aux emplois de cuisinier dans les secteurs de la santé et des services sociaux, de boucher et de plâtrier, dont la rémunération est de 16,02 $ (taux fixe);
- **l'emploi de secrétaire-comptable** a un classement équivalent (7) aux emplois de magasinier Classe 1, de peintre et de serrurier dont la rémunération varie de 12,51 $ à 15,86 $.

Que conclure de tous ces chiffres?

Les travailleuses des garderies sont-elles aussi aux prises avec la discrimination salariale. Si on appliquait à ces femmes les salaires des emplois à prédominance masculine équivalents, les conséquences salariales et financières seraient importantes. En effet, si ces femmes étaient considérées comme des employées de l'État québécois, leur rémunération augmenterait substantiellement. Nous en avons fait la démonstration en comparant le salaire moyen actuel de 10 $ l'heure gagné par les éducatrices au salaire minimum de 14,61 $ et maximum de 20,46 $ pour des emplois équivalents dans le secteur parapublic.

Ainsi, la revendication pour l'équité salariale prend tout son sens à la lumière de ces résultats. Cependant, est-il possible d'atteindre un tel objectif en tenant compte des réalités économiques du Québec? C'est la question qui se pose spontanément. Toutefois, si on posait la question autrement : est-il possible d'espérer des services de qualité pour nos enfants si on continue d'étrangler systématiquement les garderies québécoises par un sous-financement chronique et des salaires qui frisent le seuil de la pauvreté pour son personnel? Comment devons-nous évaluer une société qui fonde la survie de services aussi essentiels que les garderies sur la discrimination salariale à l'égard du personnel essentiellement féminin qui y travaille?

TABLEAU 1 Spécifications retenues pour les trois descriptions d'emploi

Qualification	Effort physique
Expérience	Responsabilité à l'égard des résultats
Période d'initiation et formation continue	Responsabilité à l'égard de la santé et du bien-être d'autrui
Dextérité et coordination musculaire	Responsabilité de surveillance
Autonomie	Communications
Raisonnement (créativité)	Milieu de travail (désagréments)
Jugement	Risques inhérents (tensions et efforts)
Effort mental	Rythme de travail

TABLEAU 2

	Éducatrice		Cuisinière		Sec.-comp.	
Facteurs	**Degré**	**Points**	**Degré**	**Points**	**Degré**	**Points**
Formation professionnelle	6	102	3	49	3	49
Expérience préalable	5	35	4	27	4	27
Période d'adaptation	3	16	2	11	3	16
Coordination musc./dextérité	2	14	3	21	4	29
Autonomie	3,5	47	3	34	2	21
Raisonnement	3	34	2	21	3	34
Jugement	3	34	2	21	2	21
Effort mental	7	32	4	19	5	23
Effort physique	6	27	6	27	1	6
Résultats	3	45	2	27	2	27
Santé d'autrui	3	29	2	18	1	7
Surveillance organisation	1	7	1	7	1	7
Communications	5	52	4	42	4	42
Milieu de travail	2	15	2	15	1	6
Risques inhérents	2	12	4	23	1	6
Rythme de travail	1	6	3	23	2	15
Total des points		507		385		336
Classement		13		8		7

TABLEAU 3

Secteur garderie	Secteur parapublic Emploi équivalent	Sexe	Classement	Échelle salariale
Educatrice	Tech. mécanique du bâtiment[2]	M	13	14,61 $ - 20,46 $
	Tech. en électronique[2]	M	13	14,61 $ - 20,46 $
	Tech. en loisirs[2]	M	13	14,61 $ - 20,46 $
	Tech. en travaux pratiques[2]	M	13	14,61 $ - 20,46 $
Cuisinière	Cuisinier[3]	M	8	16,02 $
	Boucher[3]	M	8	16,02 $
	Plâtrier[2]	M	8	16,02 $
Secrétaire-comptable	Magasinier[2]	M	7	13,64 $ - 15,56 $
	Peintre[2 et 3]	M	7	15,56 $
	Opérateur de duplicateur offset[2]	M	7	12,51 $ - 15,34 $
	Serrurier[2]	M	7	15,86 $

Note : [2] Secteur de l'éducation ; [3] Secteur de la santé et des services sociaux.

L'équité salariale : un choix politique

Nous le savons toutes : la capacité de payer des parents a atteint sa limite et ce ne sont pas les maigres augmentations à l'exonération financière de ces derniers qui vont améliorer la situation. C'est tout le financement des garderies du Québec qui est en cause dans ce dossier. Il s'agit d'une question essentiellement politique.

Elle présuppose que l'on reconnaisse les services de garde à l'enfance comme une priorité sociale et que le Québec se dote d'une politique de la petite enfance. La reconnaissance que les services offerts dans les garderies sont des services éducatifs, qu'investir dans les garderies, c'est investir dans l'avenir de la société québécoise. Ces principes sont incontournables, car si l'on considère que les garderies contribuent de manière essentielle au processus éducatif continu, que leur intervention en est une notamment de prévention, on ne peut plus les condamner à la précarité constante.

La Fédération des intervenantes en garderie a lancé, au cours du printemps 1994, un débat en ses rangs auprès de l'ensemble de ses partenaires dans ce dossier et sur la place publique. Sa proposition soumise à la discussion implique le rattachement des services de garde à la petite enfance au ministère de l'Éducation. Elle a le mérite de sortir ces services de la condition féminine et de les rattacher à un lieu plus naturel, l'éducation. En outre, cette proposition assurerait un meilleur financement de ces services et permettrait d'engager enfin des négociations constructives avec l'État pour la reconnaissance de la valeur du travail des intervenantes en garderie. L'équité salariale ne serait plus alors un rêve, mais deviendrait une réalité.

Il semble que, dans ce dossier, l'élection du Parti Québécois permette d'espérer des changements rapides. En effet, quelques semaines après son entrée en fonction, la ministre responsable des services de garde et présidente du Conseil du Trésor, madame Pauline Marois, annonçait l'octroi d'une somme forfaitaire de 6,5 millions de dollars aux garderies, le maintien de la bonification prévue au programme d'exonération et d'aide financière aux parents, la mise sur pied d'un groupe de travail chargé de revoir le financement des services de garde et de soumettre ses propositions en janvier 1995.

Toutefois, il demeure qu'il y a un changement de cap à prendre, des alliances à construire et une mobilisation à poursuivre pour qu'enfin le gouvernement québécois augmente sa contribution au financement des garderies. ◆

Nicole de Sève est conseillère à la Centrale de l'enseignement du Québec et Denise Dextraze est présidente de la Fédération des intervenantes en garderie.

Réseau pancanadien

Messages au Comité permanent du développement des ressources humaines

Les extraits ci-après ont été tirés des mémoires soumis ou présentés au Comité permanent du développement des ressources humaines sur la réforme des programmes sociaux.

Trait-d'union : Réseau d'information sur l'intégration dans le milieu en service de garde

«En cette période de compressions budgétaires, il est crucial pour le Comité permanent du développement des ressources humaines de reconnaître officiellement la nécessité d'un système de garde à l'enfance intégré pour les enfants ayant des besoins spéciaux et de recommander que ce soit une politique gouvernementale... Pour qu'elle ait du poids dans la réforme des programmes de sécurité sociale, l'expression «garde à l'enfance» doit comprendre les enfants ayant des besoins spéciaux.»

La directrice Sharon Hope Irwin a préparé le mémoire de Trait-d'union et y a résumé les opinions de 40 autres soumissions au Comité concernant les enfants handicapés et la sous-représentation de leurs parents sur le marché du travail. La présentation a été faite par Irwin et Debra Martell, une parente membre du comité de Trait-d'union, le 5 décembre 1994 à Sydney, Nouvelle-Écosse.

Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance (ACPSGE)

«À l'heure actuelle, il est impératif de cesser d'appliquer des mesures palliatives à une série de programmes et services inefficaces. Le temps est venu d'établir un cadre pour permettre de fournir des services adaptés aux besoins des enfants du Canada, sans égard à la situation économique des parents, à leur lieu de résidence ou à leurs différences culturelles ou particulières. LE CANADA EN A LES MOYENS!»

Le mémoire de l'ACPSGE, «*Child Care: An Investment in Canada's Future*», a été soumis le 1^{er} décembre 1994. Deux présentations ont aussi été faites, l'une à Ottawa le 7 novembre 1994 par Jocelyne Tougas, directrice générale de l'ACPSGE; et l'autre à Halifax, Nouvelle-Écosse, le 13 décembre, par Jocelyne Tougas et Sue Wolstenholme, co-présidente de l'ACPSGE.

Conseil canadien de développement social (CCDS)

«Il nous faut reconsidérer la notion du travail valable. Même s'il n'y a pas assez d'«emplois réguliers» dans l'économie, il existe un grand nombre d'autres rôles vitaux à remplir pour notre bien-être collectif - comme prendre soin des enfants et des personnes âgées ou accomplir des services communautaires. Ce travail mérite d'être reconnu et soutenu.»

Sharon Manson Singer, présidente du CCDS, a soumis le mémoire qu'elle a présenté le 28 octobre 1994 à Ottawa.

Early Childhood Coalition Petite Enfance (ECCPE)

«Nous aimerions soutenir des frontières qui permettent à la croissance professionnelle de l'éducation de la petite enfance d'être reconnue pour sa grande valeur et établir des structures en milieu de travail qui permettent aux professionnelles des lignes de front de se sentir valoriser et d'être finalement récompensées.»

Gayle Keith-Mitton, présidente de la ECCPE, a préparé le mémoire et l'a présenté le 16 décembre 1994 à Fredericton, Nouveau-Brunswick. Martha Maillet et Dixie Van Raalte, administratrices de l'ECCPE ont assisté à la présentation et répondu à des questions. Elizabeth Sacobie a abordé les questions autochtones.

Coalition ontarienne pour l'amélioration des services de garde d'enfants (COASGE)

«La Coalition ontarienne pour l'amélioration des services de garde d'enfants est préoccupée par l'attitude du gouvernement fédéral jusqu'à maintenant : il n'y a aucun engagement vis-à-vis de l'instauration d'un programme national de garde à l'enfance. Le gouvernement semble toujours prêt à consacrer de l'argent frais à des mécanismes qui ne peuvent pas être tenus responsables de fournir des services de garde de qualité. Il n'y a pas encore d'engagement du gouvernement fédéral en faveur d'un financement de base des services de garde à l'enfance. La Coalition ne favorise pas une division entre les services de garde pour enfants «normaux» qui soutiennent les besoins de tous les parents et les services de garde ciblés qui mettent l'accent uniquement sur les enfants à risque»

Le mémoire a été soumis et présenté le 29 novembre 1994 à Toronto, Ontario, par Kerry McCuaig, directrice générale de la COASGE, Martha Friendly, coordonnatrice de l'unité de recherche et des ressources des services de garde d'enfants et Laurel Rothman, représentante de l'Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance au sein du Conseil de la COASGE.

Association d'éducation des petits de l'Ontario (AÉPO)

«La recherche a démontré que les parents et les membres du public veulent avoir l'assurance que les personnes qu'elles ont autorisées à prendre soin de leurs enfants répondent à un certain nombre d'exigences, peuvent jouir d'une compétence continue en plus de ne pas craindre d'être responsables devant les autres membres de leur profession. Il s'avère primordial que le gouvernement fédéral fournisse les moyens de ce faire et contribue au développement d'une structure pour la garde à l'enfance au Canada de façon à garantir les meilleurs services de garde possibles.»

Le mémoire de l'AÉPO a été soumis le 9 décembre 1994. Il a été préparé par Goranka Vukelich, co-présidente du comité des politiques gouvernementales de l'AÉPO.

Early Childhood Professional Association of Alberta (ECPAA)

«Les services de garde constituent une base stabilisatrice sur laquelle on peut bâtir une société saine, fonctionnelle et économiquement viable.»

Le mémoire a été soumis et présenté le 22 novembre 1994 à Calgary, Alberta, par Thelma Cowan, administratrice de l'ECPAA.

Institut canadien de la santé infantile (ICSI)

«Nous recommandons que les gouvernements s'engagent dans une politique qui reconnaisse l'importance cruciale des jeunes années de développement de la petite enfance. Une telle politique fournirait des lignes directrices pour toutes les garderies et pour tous les milieux où on s'occupe des jeunes enfants et de leur famille en plus d'aider les communautés à améliorer l'environnement où les enfants évoluent.»

Le mémoire a été soumis et présenté par Denise Avard et Graham Chance, respectivement directrice générale et président de l'ICSI le 8 novembre 1994 à Ottawa.

Saskatchewan Child Care Association (SCCA)

«Je ne suis pas sur le marché du travail, mais ce n'est pas par choix. C'est parce que la situation de la garde à l'enfance ne me le permettait pas. Lorsque j'y pense, je me sens prisonnière. Dire que l'aide sociale encourage les gens à ne pas vouloir travailler est un mythe. — Commentaires d'une prestataire d'aide sociale tirés de *Social Policy from the Ground Up*, par la Social Fairness Action Coalition.

La SCCA a collaboré avec une coalition de plusieurs groupes anti-pauvreté, de garde d'enfants, du milieu syndical et multiculturel, connus sous le nom de Social Fairness Action Coalition, pour élaborer un mémoire exhaustif sur le document de travail du gouvernement fédéral intitulé *La sécurité sociale dans le Canada de demain*. Le document a été soumis en décembre 1994. La SCCA a aussi préparé et soumis au printemps 1994, un mémoire intitulé *National Child Care Policy in Canada: A Provincial Perspective*. ◆

Calendrier

AVRIL

6 — 7

Ottawa, Ontario

La conférence nationale «Camps thérapeutiques pour les enfants et les adolescents» sera parrainée par le Recreational Discipline and Children's Outpatient Department de l'Hôpital Royal d'Ottawa. Les conférenciers comprendront des cliniciens venus de camps thérapeutiques de partout au Canada et aux États-Unis. Info. : Wilcom Services Inc., 59, prom. Horner Drive, Nepean (Ontario) K2H 5G1. Tél. : (613) 596-6064. Téléc. : (613) 596-0711.

6 — 8

Winnipeg, Manitoba

«Together We're Better» est le thème de la 18e conférence provinciale annuelle de la Manitoba Child Care Association. Info. : Debra Mayer, MCCA, 364 McGregor Street, Winnipeg, Manitoba R2W 4X3. Tél. : (204) 586-8587. Téléc. : (204) 589-5613.

7 — 8

St-Jean, Terre-Neuve

3e conférence annuelle sur la petite enfance parrainée par la Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador au Littledale Conference Centre. Info. : AECENL, P.O. Box 21462, Torbay Road, St. John's, Newfoundland A1A 4J7. Téléc. : (709) 729-4127.

27 — 29

Whistler, Colombie-Britannique

La 25e conférence annuelle de la Early Childhood Educators of British-Colombia se tiendra sur le thème «Together: 25 Years of Stories to Tell». La conférence explorera et célébrera de façon unique la diversité croissante de la littérature pour les jeunes enfants. Des auteures bien connues, des conteuses et des illustratrices animeront les discussions sur les théories et pratiques actuelles dans la littérature pour enfants. Info. : ECEBC Conference Secretariat, c/o Events by Design, 601-325 Howe Street, Vancouver, British-Columbia V6C 1Z7. Tél. : (604) 669-7175. Téléc. : (604) 669-7083.

27

Winnipeg, Manitoba

La Manitoba Child Care Association (MCCA) célébrera la journée «Salaire équitable» jeudi, 27 avril 1995. Info. : MCCA, 364 McGregor Street, Winnipeg, Manitoba R2W 4X3. Tél. : (204) 586-8587. Téléc. : (204) 589-5613.

MAI

4 — 6

Toronto, Ontario

«Perspectives de vie active : Un colloque national sur l'activité physique et les handicaps» permettra de partager des informations et des ressources, d'apprendre des idées nouvelles et novatrices et de faire du maillage. Le colloque portera principalement sur des questions concernant les handicaps et traitera aussi des sujets suivants : perfectionnement du leadership; éducation physique adaptée; programmes de formation du personnel; développement communautaire; rééducation et loisirs thérapeutiques; questions de principes; sports aquatiques et intégration; équipement sportif et récréatif adapté; condition physique. Info. : Alliance de vie active pour les Canadiens/Canadiennes ayant un handicap, 1600, promenade James-Naismith, bureau 707A, Gloucester (Ontario) K1B 5N4. Tél. : (613) 748-5747. Téléc. : (613) 748-5782.

21 — 27

Saskatchewan

Cette année, la Semaine de la garde à l'enfance aura lieu en Saskatchewan du 21 au 27 mai. La Saskatchewan Child Care Association a proclamé le 23 mai «Caregiver Appreciation Day» (Journée des intervenantes en garderie).

22 — 24

Waltham, Massachussetts

La Child Welfare League of America North Atlantic Region Training Conference se tiendra sur le thème «In Support of Children, Families and Communities: The Best of Who We Are». La conférence soulignera les réalisations des travailleuses en bien-être de l'enfance, des membres du personnel, des parents de famille d'accueil, des membres du conseil et des bénévoles. Les ateliers aborderont la question de l'excellence dans l'engagement personnel et examineront comment les organisations peuvent promouvoir la qualité dans le domaine. Info. : The Italian Home for Children, 1125 Centre Street, Jamaica Plain, MA, 02130-3445. Tél. : (617) 524-3116. Téléc. : (617) 983-5372.

24 — 27

Hamilton, Ontario

43e conférence de l'Association d'éducation des petits de l'Ontario à Hamilton sur le thème «Celebrating our Roots and Wings». Info. : Eduarda Sousa, AECE. O, 40 Orchard View Blvd., Suite 211, Toronto, Ontario M4R 1B9. Tél. : (416) 487-3157 ou 1-800-463-3391. Téléc. : (416) 487-3758.

25 — 27

Calgary, Alberta

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance tiendra sa 4e conférence biennale sur le thème

«Garde à l'enfance» pour souligner la contribution des personnes qui prennent soin des enfants. La conférence comprendra des séances plénières, des discours-programmes, une foire commerciale ainsi qu'une soirée à la mode de l'Ouest. Des ateliers porteront sur les compétences, l'autonomie, comment faire de l'humour et s'amuser. Info. : FCSGE, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6. Tél. : (613) 729-5289. Téléc. : (613) 729-3159. ◆

Ressources

Magical Letters créé par Nita Bradley et illustré par Hannah Mercury, aide les parents et les intervenantes en services de garde à préparer les enfants d'âge préscolaire et les enfants du primaire à la lecture. La recherche récente démontre que l'apprentissage de l'alphabet, le code qui sous-tend l'écriture anglaise, française, etc., et l'association son-lettre sont cruciaux pour l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Après avoir enseigné pendant 30 ans, Bradley a constaté que pour répondre au style d'apprentissage particulier d'un enfant – au plan visuel, auditif ou kinesthésique – il faut commencer à leur apprendre à lire. *Magical Letters* enseigne aux enfants les aspects fondamentaux de la lecture de façon amusante et efficace. Le livre comprend un guide spécial pour les parents et les intervenantes en services de garde.

Le livre est disponible pour 20 $ (y compris la TPS), plus 2,50 $ pour frais de poste et de manutention auprès de Elaine Kenney, 270 Holmwood Avenue, Ottawa, Ontario K1S 2P9. Tél. : (613) 233-5423.

L'Office national du film du Canada a créé le *«Children's Corner Video Collection»* qui comprend certains des dessins animés les plus populaires, drôles et divertissants de l'ONF. La collection comprend *La tendre histoire de Cendrillon Pingouin, Vague à la mer, Les Dingues* ainsi que *La mouche noire* et *Le chat collant*, deux classiques de l'ONF proposés pour un Oscar.

Pour de plus amples informations sur cette collection vidéo, communiquez avec l'ONF au 1-800-267-7710, du lundi au vendredi, de 8 h à 17 h. Les vidéos peuvent être utilisés en classe et ont tous les droits de représentation publique à condition qu'on ne demande pas de droit d'entrée.

L'objectif de *Hip Hop Happy! Adventures in Physical Activity for 3-5 Year Olds* par Mary Campbell est d'intéresser les enfants à l'activité physique par le biais de la participation à des jeux simples, amusants et actifs. La brochure offre de nombreuses idées novatrices pour les mouvements afin de maintenir un bon équilibre entre le développement de l'esprit et du corps.

On peut obtenir des exemplaires pour 9,25 $ (TPS, frais de port et de manutention en sus) auprès de Serious Fun Enterprises, 20 Fulton Avenue, Ottawa, Ontario K1S 4Y6. Tél. : (613) 730-5986. Téléc. : (613) 730-0148.

Transition Musicians: Strategies for Guiding Young Children in Early Childhood Programs rédigé par Nola Larson, Mary Henthorne et Barbara Plum. Le livre aide les enseignantes et les intervenantes en services de garde à planifier les périodes de transition. La première section contient un certain nombre d'outils simples pour évaluer les environnements et les horaires afin d'éviter tout problème. La deuxième comprend plus de 200 activités d'apprentissage. Le livre contient des instructions pour plus de 50 accessoires et jeux.

En vente à 17,95 $ US auprès de Redleaf Press, 450 North Syndicate, Suite 5, St. Paul, Minnesota 55104-4125. Tél. : 1-800-423-8309.

La vie continue – Aider les enfants et les adolescents à vivre la séparation et le divorce, une publication de Santé Canada, donne aux familles canadiennes qui ont besoin des informations et des ressources nécessaires pour aider leurs enfants à composer avec la séparation et le divorce. Le livre est divisé en quatre sections : Séparation et divorce : l'expérience des parents; Aider les enfants à vivre la séparation et le divorce; Nouer de nouvelles relations; et, Ressources.

Disponible gratuitement en français et en anglais auprès de Santé Canada. Tél. : (613) 954-5995.

Training Teachers: A Harvest of Theory and Practice, par Margie Carter et Deb Curtis, est une collection d'outils et de stratégies d'apprentissage pour les éducatrices de la petite enfance. Le livre est divisé en sept sections : Changing Our Approach to Teacher Education; Tools for the Harvest; Dispositions and Roles for Effective Teaching; Training for Culturally Sensitive and Anti-Bias Practices; Training in Different Settings; A Course on Child-Centered Curriculum Practices; et Invisible Life of a Trainer.

Disponible pour 32,95 $ US auprès de Redleaf Press, 450 North Syndicate, Suite 5, St. Paul, Minnesota 55104-4125. Tél. : 1-800-423-8309.

Garde d'enfants et développement de l'enfant fait partie d'une collection de documents d'information diffusés en vue d'offrir à la population canadienne des renseignements plus détaillés sur le système actuel de sécurité sociale et sur les propositions contenues dans le document de travail du gouvernement fédéral intitulé *La sécurité sociale dans le Canada de demain* (publié le 5 octobre 1994). Le document a pour objectif d'améliorer la compréhension des enjeux et de favoriser une participation plus éclairée au débat.

Des exemplaires bilingues sont disponibles auprès du Centre de renseignements, 140, promenade du Portage, Phase IV, niveau 0, Hull (Québec) K1A 0J9. Téléc. (819) 953-7260.

Good Start, Eat Smart est une trousse sur la nutrition publiée par la Commission ontarienne de commercialisation du lait à l'intention des intervenantes en services de garde et des parents d'enfants d'âge préscolaire. La trousse contient une brochure de données sur les aliments, des suggestions pour la planification de menus et des activités pour sensibiliser à l'alimentation; des cartes à jouer sur les aliments; une liste de livres pour enfants et adultes; un aide-mémoire pour les menus; et, des recettes pour vous transformer en cordon bleu!

Des exemplaires de la trousse sont disponibles pour 3,75 $ (taxes, frais de port et de manutention inclus) à l'adresse suivante : Nutrition Communications, The Ontario Milk Marketing Board, 6780 Campobello Road, Mississauga, Ontario L5N 2L8. Tél. : (905) 821-8970. ◆

VOL. 9 NO. 2 SUMMER 1995

Interaction

PUBLICATION OF THE CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

Team-Building in Child Care

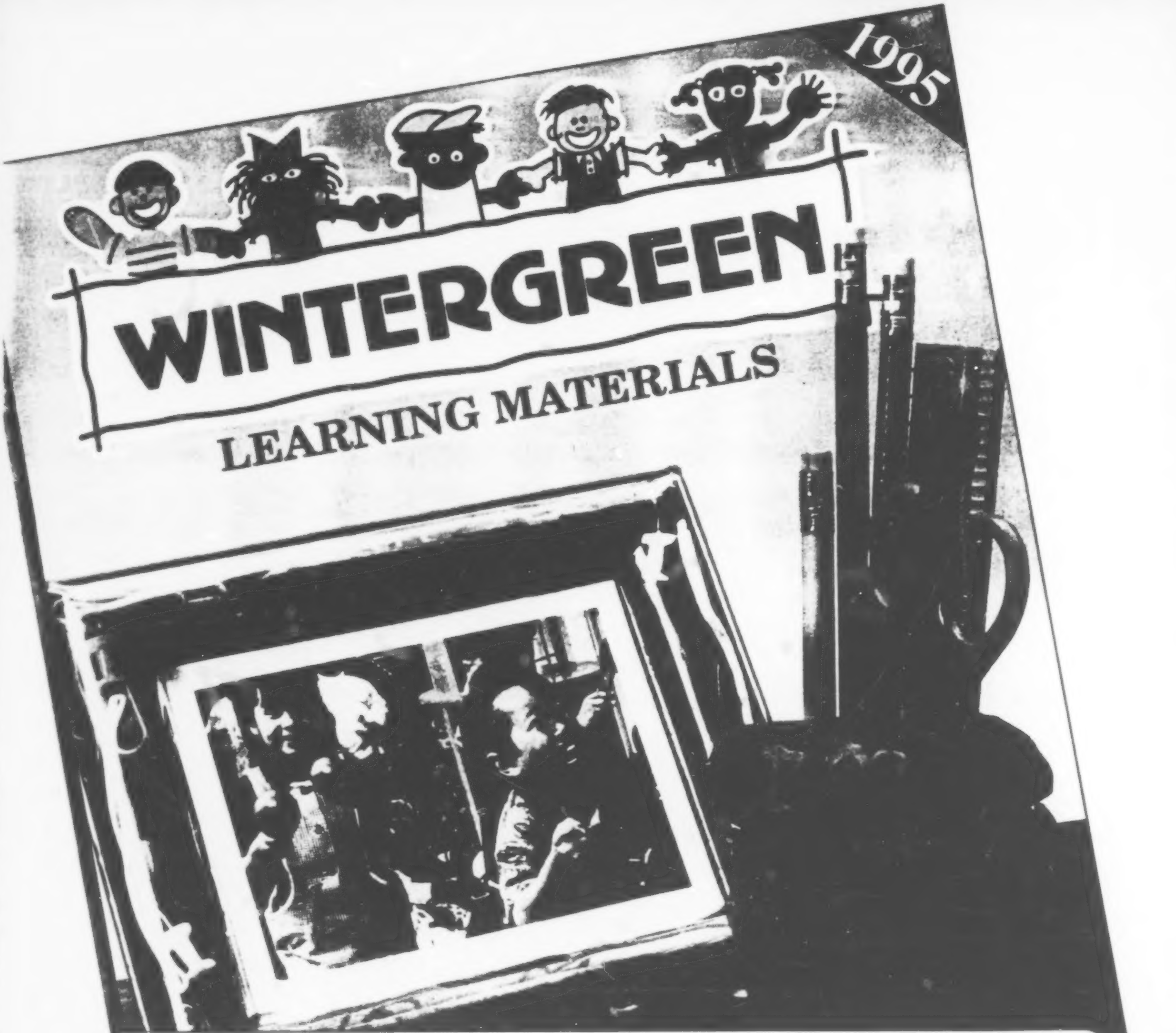
Stress Management

Adding "Art" to Your Art Program

Therapeutic Touch

PS 023978

COMPLIMENTS OF
Canadian Child Care Federation



It's The Best There Is

The WINTERGREEN Learning Materials Catalogue has everything you need. 188 pages of terrific products and innovative ideas that have excited teachers and caregivers in thousands of schools and daycare centres across Canada.

Don't miss our wonderful "Active Play" products on page 22 through 39; or our "Infants and Toddlers" section starting on page 102.

WINTERGREEN offers you highly trained, friendly telephone people to help you with your order, the highest quality products available and an UNBELIEVABLE GUARANTEE on every purchase. Plus we'll guarantee to match prices of comparable products from any competitor's catalogue.

WINTERGREEN 14 Connie Cres. #10, Concord, Ont L4K 2W8
FAX Free 1-800-567-8054, Toronto Area 905-669-2481, Telephone Free 1-800-268-1268, Toronto area 905-669-2815

Interaction

VOLUME 9 NUMBER 2 SUMMER 1995

PUBLISHED BY THE
CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

Editor	Susan Haidu-Vaughn
Advertising	Mary Ahearn
Design	John Atkinson
Translation	Sodes
Printing	M.O.M. Printing

CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

BOARD OF DIRECTORS
Executive Council

President	Gail Szautner
Treasurer	Milton Sussman
Secretary	Sandra Beckman
Past-President	Cathy McCormack

Directors

British Columbia	Linda McDonell
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Tess Ayles
Quebec	Daniel Berthiaume
New Brunswick	Lynda Homer
Nova Scotia	JoAnne Hurst
P.E.I.	Cynthia Rice
Newfoundland	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
Northwest Territories	Gillian Moir

STAFF

Dianne Bascombe	Executive Director
Anne Maxwell	Director of Information Services
Danielle Belair	Administrative Coordinator
Mary Ahearn	Public Relations Coordinator
Cathy Ryerse	Writer/Editor Focus
Susan Hajdu-Vaughn	Editor Interation
Jennifer Murphy-Hupe	Information Officer
Gaetane Huot	Membership Officer
Lyne Flansberry	Administrative Assistant
Lynne LaRocque	Clerk/Receptionist

The overall mission of the Canadian Child Care Federation is to improve the quality of child care services for Canadian families.

THE FEDERATION'S GOALS INCLUDE:

providing information to and facilitating "networking" among a broad range of target groups. Our services and programs are targeted to direct service providers, child care organizations, educational institutions, government policy makers and public opinion leaders.

◆

supporting initiatives that increase the skill, expertise and awareness of the target groups in their respective roles in support of improved quality of child care services. This focus on education is built into many of its initiatives and actions.

◆

increasing its focus on policy and research, influencing the child care policy framework and supporting research to improve the quality of child care services.

◆

CCCF/FCSGE receives funding from
Human Resources Development Canada

GST Registration No. – R 106844335

CONTENTS

OPINIONS

Behind the Scenes 2

Letters 2

Look Inside for the Leader in You 3
by Susan Harney

Antidotes to Stress 4
by Frances Evers

Kidstress 6
by Pat Bragg

Therapeutic Touch and the Caregiver 9
by Cheryl Rich

The Struggle for Worthy Wages 12
by Debra Mayer

Children's Book Reviews 14
by Elizabeth Thornley

PRACTICE

Effective Family Day Care Management: Organizing Your Child Care Business 15
by Lee Dunster

Ask Your Health Professional: Self-Evaluation for Centre Directors 17
by Deborah Kernested

Program Ideas: Emergent Curriculum: Following Children's Lead in the Dance of Real Learning 19
by Elizabeth Lightford

FOCUS

Caregiving as Women's Work: Experiences of Powerfulness and Powerlessness 23
by Deborah Rutman and Beverley Boisseau

Team-Building in the Child Care Workplace 26
by Carol Wagg

Moving Beyond the Minimum:
- Standards of Practice and Quality Child Care 30
  by Gillian Doherty
- Professionalism: The Link to Quality Care 32
  by Sandra Griffin
- Accreditation: A Tool for Enhancing Quality Care 33
  by Karen Chandler

NEWS

Federal Policy on Child Care — September 1993 to April 1995 35

Research Update: Creating Connections: Adding "Art" to your Art Program 37
by Patricia Tarr

Research Update: Caregivers of Infants and Toddlers: Professional Preparation and Development Activities 40
by Barbara Stuart, Margaret McKim & Debbie O'Connor

Across Canada 42

Calendar 43

Resources 43

Cover photo was taken by Philip Vaughn at the Algonquin College Early Learning Centre in Nepean, Ontario.

INTERACTION is published quarterly for distribution to Federation members. All advertising is subject to editorial approval. The Canadian Child Care Federation assumes no responsibility for any statement or representation of fact or opinion appearing in any advertisement in ***INTERACTION***, nor does acceptance of advertising imply endorsement of any product or services by the Federation. Advertising Rates are available on request. Circulation: 2,500. Opinions expressed in this publication are those of the contributor and do not necessarily reflect the views of the Federation. Except for copyright material, contents of this publication may be copied with full credit given to the Canadian Child Care Federation. If contents are incorporated into another publication, please forward copy of same. Letters to the editor should be addressed to: *Editor, **INTERACTION**, Canadian Child Care Federation, 306—120 Holland Avenue, Ottawa, Ontario K1Y 0X6, (613) 729-5289, FAX (613) 729-3159.*

BEST COPY AVAILABLE

Behind the Scenes

Focus on the Caregiver is the theme of the summer 1995 issue of *Interaction*. The articles cover a broad range of topics including the importance of team-building in the workplace; ways of coping with stress; the benefits of therapeutic touch; tips for becoming an effective leader; the concept of power and its relationship to caregivers' well-being and quality of working life; and information on the education, training and professional development activities of caregivers.

Also included in this issue is the feature "Moving Beyond the Minimum," which contains excerpts from three of the background papers that informed the Canadian Child Care Federation's brief to the federal government's Standing Committee on Human Resources Development. The papers, written by Gillian Doherty, Sandra Griffin and Karen Chandler, focus on the need for the child care system to move "beyond the minimum" to one where the quality of services is assured.

Other articles include: "Creating Connections: Adding 'Art' to Your Art Program," by Patricia Tarr; "Kidstress," by Pat Bragg; and "Emergent Curriculum: Following Children's Lead in the Dance of Real Learning," by Elizabeth Lightford. I hope you enjoy this issue. Story ideas, photos and comments on any aspect of *Interaction* are always appreciated.

Susan Vaughn, Editor

Letters

The members of the Saskatoon Daycare Directors' Association have asked me to convey to you their appreciation of the work the Federation has undertaken toward developing an affiliate structure with our provincial organization. Thank you also for sharing your publication, *Interaction*, with the members of the Saskatchewan Child Care Association. It is very encouraging to see the cooperation of our national and provincial organizations. We applaud these joint efforts which can only strengthen the voice of the child care community.

— Jane Wallace-Brown
Chairperson
Saskatoon Daycare Directors' Association
Saskatoon, Saskatchewan

I distributed Resource Sheet #5, "98 Ways to Say Very Good," to my family members. They try to apply one sentence every day to encourage their children. A child that feels valued is happier and will act in the same caring manner towards people around him. I hope you will continue to publish good publications on early childhood.

— Lise Bergeron
Montreal, Quebec

ATTENTION! ATTENTION!

In order to continue receiving **Interaction** please advise us of any **change of address** as soon as possible.

Membership No. ____________________
Name ____________________
Old address ____________________
No. Street
____
City Province
____
Postal Code

New address ____________________
No. Street
____
City Province
____
Postal Code

Look Inside for the Leader in You

by Susan Harney

Most of the time when we think of leaders, we think of those people who have, through their work as advocates, developed a high profile and public recognition. And, most of the time, we think we could never be like that person. Leaders and advocates seem special. They can speak in front of crowds with ease. They seem to have endless energy and knowledge. We're very glad to follow them, but we think it's impossible to be like them.

But, the truth is that the high profile leader — while absolutely pivotal in creating change — is not the only kind of leader. In fact, the public speaker may simply be reporting on the extraordinary work accomplished by folks who would never think of themselves as leaders.

Leaders come in all shapes and sizes, in all workplaces and in all kinds of volunteer organizations. Think about the groups to which you belong. Who is it in those groups who seems to be able to "get things done?" Who inspires you to continue to belong to that group? Perhaps it is the director or chairperson. Perhaps it is the staff person who always has creative ideas for the curriculum. Perhaps it is the instructor who seems to "know" the stresses students face and finds ways to make the load a little more bearable. Perhaps it is the parent from your group who is always available to help organize family events or field trips.

> Leadership appears to be the art of getting others to want to do something that you are convinced should be done."
>
> — Vance Packard, author and teacher

Leaders are ordinary people who are convinced that change is important and who finds ways to make that change happen. Whether consciously or intuitively, leaders are able to create the feelings in others that, by working together, change can and will occur.

What strategies then, do leaders use to provide an atmosphere where change is possible? In their book, *The Leadership Challenge: How to Get Extraordinary Things Done in Organizations*, Kouzes and Posner describe five leadership practices common to successful leaders. Whether working within a political advocacy organization or child care setting, these practices provide a framework for success.

Challenge the Process

Help others to see their job as an adventure full of fun and change. Create an environment where taking risks is supported. Encourage those we work with to break free of routines.

Inspire a Shared Vision

Dreaming, writing wish lists and thinking about possibilities may seem to be a waste of time. "We'll never get that so why even talk about it?" But, consider how far our profession has developed over the past 20 years. We've come this far because some people believed that the impossible WAS possible. Ask yourself how you envision the future for child care. Remember, each organization is unique. What or how will your group contribute to the vision.

Enable Others to Act

As a leader, it is crucial to remember that everyone in the process is important, not just the leader. How can we empower others? What do people need to feel a sense of ownership and responsibility?

Remember to involve others at every level. Language is a very powerful tool. How do you describe your group? Making the simple change from "my staff" to "we" can make people believe that their contribution, while different from yours, is just as important. Develop team spirit by involving people at every stage of the planning process. Take time to encourage problem solving. Find ways to include everyone's input — parents, staff and children. Regular staff meetings are a must, but meetings only represent one way of gathering information. Have a "Suggestions Box" available for parents, or send home regular questionnaires that ask "How Are We Doing?" Why not ask the children how the program is going? What do they like about the program? What would they like to see changed? Sometimes sharing the power can feel scary, but think about power as an infinite commodity. When we share power, we don't lose our own: we create more.

Model the Way

It is important for leaders to live what they say. People believe truthfulness to be one of the most important assets of an effective leader. Do you behave in ways that are consistent with your stated vision?

For example, most centres have clear policies regarding the exclusion of children who are ill. But, does your centre have supports in place, such as paid sick days and reliable substitutes, so that staff can stay home guilt-free when ill?

Encourage the Heart

Ask yourself how much you enjoy even small words of encouragement. Think about the last time you offered words of encouragement to your coworkers. There are many ways of recognizing the contributions of others. You are limited only by your creative thinking. Here are some non-traditional ways of celebrating together:

- Place an ad in your local paper congratulating the people you work with for their energy and commitment.
- Hold public ceremonies recognizing the annual date of the opening of your centre.
- Have a "teacher of the month" board with a photograph of that teacher and a list of what makes him/her special. Send flowers to recognize that person.

- Hold Friday pot luck lunches to celebrate making it through another week.

Remember that rewards come in a variety of disguises including using funds for professional development, closing the centre for a day so that staff can attend a local conference or workshop, or giving someone an unexpected day off.

Keep in mind that change develops in small steps. Petitioning your local city hall to install a cross walk, encouraging local businesses to contribute to the building of a new playground, working co-operatively to hold annual meetings with kindergarten and preschool teachers in your area or speaking to local school board officials about school-age child care — these are all important advocacy works.

Choose *one* item from your wish list, define the process needed to accomplish that wish and then spend the year making it come true. The possibilities are endless! ◆

Susan Harney is an instructor in early childhood education and an administrator of a multi-aged centre in Langley, British Columbia. She is also chairperson of the B.C. Daycare Action Coalition, a past board member of the Canadian Child Care Federation and past president of ECEBC.

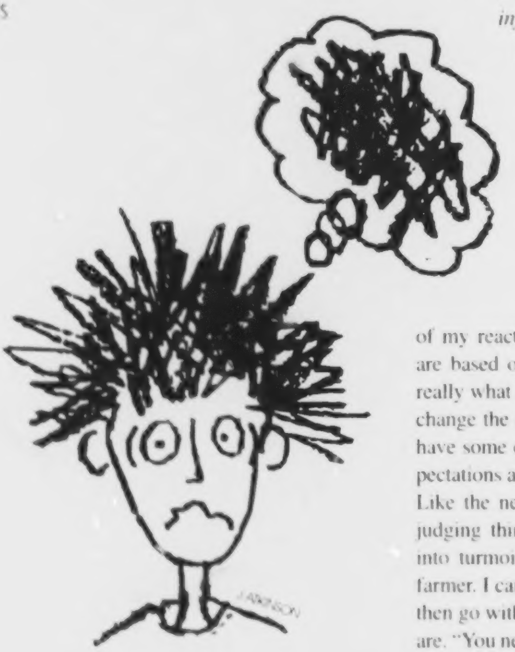
References

Kouzes, James M. and Posner, Barry Z. (1987). *The Leadership Challenge: How to Get Extraordinary Things Done in Organizations.* San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Antidotes to Stress

by Frances Evers

As I understand it, stress is the response my body and mind make to what I perceive as new, threatening or exciting events in my life. It is a state of inner agitation and outward behavior that prepares me to adapt to changing circumstances. A challenge is perceived — good or bad — and a chain of physiological and psychological reactions are set into motion. These reactions are swift, dramatic and predictable. Heartbeat and breathing quicken; blood pressure increases; digestion stops; acid pours into the stomach; adrenalin, sugar, and cholesterol levels rise in the blood stream; more oxygen is released to the brain and muscles; pupils dilate; muscles tense; senses are alerted; perspiration increases; brain wave activity changes; and a rush of energy is felt. I am ready to deal with whatever is out there. At my disposal is a powerful, genetically programmed means of adapting to change.



The stress response, also known as the "general adaptation response" or "flight or fight reaction," provides a way to handle major events in life. Through it come the energy and strength to perform tasks that are ordinarily beyond me. I might have the speed to elude a thief, the strength to fight off an intruder, or the clarity of mind to instantly respond in an emergency. However, stress is also a source of wear and tear on the body. Frequent, intense and prolonged stress can lead to emotional disturbance, psychosomatic disease and even death. As a result, it seems critical that I develop an awareness of stress in my daily life and learn strategies that will help me to reduce it when necessary.

As I contemplate this dilemma, I am reminded of an old story, source unknown.

> *An aging farmer, in a country of long ago, went to his barn and found that his horse had run away. His neighbour, always alert to what was happening, said, "Oh, how terrible," but the farmer replied, "You never know." The next morning the horse returned accompanied by another horse. To this the neighbour exclaimed, "Oh, how wonderful!" and again the farmer said, "You never know." That afternoon, as the farmer's son rode the horse, he was thrown off and broke his leg. The neighbour said, "That is horrible," but the farmer repeated, "You never know." The following day soldiers came looking to press recruits into the army but seeing only the aging farmer and his injured son they left. To this the neighbour said, "What a wonderful stroke of luck," and the farmer answered, "You never know." And so the story goes on.*

Perceptions and Stress

As the story implies, so many of my reactions to the happenings in my life are based on my perceptions. Is the situation really what it seems to be? Although I cannot change the events occurring around me, I can have some control over how I view them. Expectations and judgements are usually fulfilled. Like the neighbour, I can immediately react, judging things as good or bad and get right into turmoil, or I can try to be like the old farmer. I can suspend judgement, wait and see, then go with the flow, accepting things as they are. "You never know" how things will eventually turn out. I can use my perceptions and attitude to reframe situations, if not from negative to positive, at least from negative to neutral.

Types of Stress

Critical life events, such as the death of a loved one, break-up of a long-term relationship, loss of employment, serious illness, or similarly drastic changes create acute levels of stress that can be even more overwhelming if stress levels from daily hassles accumulate. Such an overload of stress can be destructive to body and mind. The saying "Don't sweat the small things" is good advice for minimizing daily hassles and leaving some physical and psychological reserves for handling major stresses. I have found many practices that help me manage the stress of everyday life.

Lifestyle Practices

In the "hurry up" world of the present, it is easy to get caught up in a cycle of self-neglect. As I rush through the day, my good intentions to eat properly, exercise, or rest can easily be set aside. I just want to accomplish a few more items on my "to do" list. It is important to stop, assess my schedule and take time to do what is good for me. I used to believe that someday, when I got older or smarter, my life would be balanced. I would have created the perfect schedule guaranteed to work efficiently each day. I thought I would have it all together. I have since discovered that this is simply one more myth to be shattered. Achieving balance is just another process at which I must work. Learning to say "No" to additional requests for my time, re-prioritizing my commitments, eliminating what is unnecessary, and leaving some things of lesser importance undone, are part of the process of managing my time. There are periods when my daily schedule can look like a tightly arranged airport timetable. That is when I can crash. By being aware of upcoming events or major predictable changes, it is possible to prepare for them and reduce stress. For example, if I make a list, shop well ahead of time, and spread tasks out on my calendar, I can reduce the amount of stress I ordinarily experience at Christmas time. I am more vulnerable to stress when I go flat out, so I need to return to a more flexible schedule that includes times for rest, nutrition and exercise.

Physical Exercise

Although my life is very busy, I am not necessarily physically active. According to what I have learned about fitness, it is necessary to maintain a vigorous and consistent level of exercise for at least 20-minutes, three or four times per week to achieve positive physical benefits. Brisk walking, jogging, low impact aerobics, dance and cross-country skiing are a few examples of exercise that condition our bodies. As I was so painfully reminded after an ankle injury, it is essential to begin, or resume, any exercise program slowly. Progressing from couch potato to marathoner status in three weeks or less burns people out. It is also advisable to get the guidance of experts who can help to set up a sound, healthy and individualized exercise program. It pays to take it slow and easy. When I view exercise as a practice of loving kindness to my body, it becomes a meaningful and important part of my life. Exercise helps release tension, strengthen my body and discharge the by-products of stress. Oddly enough, regular exercise results in higher energy levels and stamina that I can use to get more things done!

Eating

Proper nutritional habits also affect the body's ability to deal with stress. *Canada's Food Guide* is an excellent aid, but nutritionists and dieticians can also be useful resources. Of course, not only *what* I eat but *how* I eat is important. When I eat while working at my desk or while driving my car, I hurry through meals and scarcely remember what I ate. These habits make me more likely to over-eat, under-eat, or fill up on the wrong kinds of food.

Mindfulness

The practice of doing two or more things at a time (eating and driving) is in itself a source of stress. Attention is divided and the mind distracted. As an antidote, practise mindfulness. Focus on the task at hand and stop other behaviours. When eating, eat. Be aware of biting, chewing and swallowing, and pay attention to the flavours and textures of the food. In this way, eating becomes another caring action towards the body. I can think about the food and be grateful for how it nourishes me. I can think about how it was made, where it came from, who was involved with it — the farmer, processor, grocer, and so on. Even fast food has a history! Once eating is finished, the desk work or driving can be resumed and given the same mindfulness.

Rest and Relaxation

Recovering from stress requires the opportunity for rest. Unlike a young child, I may not be able to take an afternoon nap, but I can arrange my schedule to include time for relaxation and rest. Meditation, guided visualization, hatha yoga, abdominal breathing, massage, biofeedback and other practices can be used to produce a relaxation response to counteract stress. Whereas the stress response speeds up the body, the relaxation response slows down body processes and reduces fear, anxiety or tension. Like physical exercise, relaxation techniques will be most beneficial if they are practiced regularly and consistently. Most of these techniques can be learned through community resources and from "how to" books in local bookstores and libraries.

Meditation

Meditation is a practice that has a particular attraction for me. It is free, requires no special equipment, can be done alone, and is available anytime. A good basic book on meditation is sufficient to begin this practice, although I have also found it useful to share information with others who meditate. Meditation is a process of quieting the mind and, like exercise, is best begun slowly and patiently. The mind, so used to thinking rapidly, resists the practice of focusing on one word, a phrase, or an image. With repetition and persistence, the mind will quiet and body processes will slow down. It is important to set time aside for meditation each day, preferably in the morning prior to breakfast and in the early evening before dinner. Although two periods each day are recommended, one session is still sufficient to develop an open and quiet mind.

Recreation

Time spent in enjoyable, non-work activities provides opportunities to be creative and playful. Watching the sunset, walking in the park, hugging a tree, reading, and watching carefully selected, non-violent television programs are a few examples of cost-free recreational activities. Theatre events, concerts, movies, visits to art galleries and museums, dance lessons, cooking classes — these are merely a few other suggestions for recreation. When I treat myself to one of these activities, it is an act of loving kindness. I am given a chance for renewal and refreshment of my inner and expressive self.

Friendship

Throughout life, friendships provide opportunities for love and support. How cold and hard life would be without the warming and softening presence of other people. What a disservice I do to myself and others when I am too busy to take the time to speak to a friend or spend an hour with someone I love. Talking and listening to people are nourishing acts. Through friendship, I discover that others have similar fears, problems or ideas and suddenly things are not quite so overwhelming. I have discovered that, although I am unique, I share many of the characteristics of others. I am not alone and I can both receive and give help.

Humour

The ability to laugh at myself is possibly one of the most powerful tools I have to handle stress. How important it is to lighten up and not take life so seriously. I am reminded of the poem *I'd Pick More Daisies* by Nadine Stair. She writes:

> *If I had my life to live over,*
> *I'd try to make more mistakes*
> *next time.*
> *I would relax.*
> *I would limber up.*
> *I would be sillier than I have*
> *been on this trip.*
> *I know of few things I would*
> *take seriously.*
> *I would be crazier.*
> *I would be less hygienic.*
> *I would take more chances...*
> *I'd pick more daisies.*

There it is. A prescription for living that promises more ease, more joy, more awareness and less stress. Taking time now to learn new practices may help me to live a long life, without regret for things undone. Join me on the journey. ◆

Frances Evers is the CCCF board member for Manitoba and an early childhood education instructor at Red River Community College in Winnipeg. Frances Evers and Karen Troughton presented a workshop on stress at the Canadian Child Care Federation's May 1995 conference in Calgary, Alberta.

Kidstress

by Pat Bragg

If you care for children for a living, you have chosen one of the most stressful careers. It is, therefore, important for you to understand where stress comes from, how to minimize it for yourself and the children in your care, and how to manage the stresses that will inevitably arise. I hope this article teaches you some new stress management techniques, both for yourself and the children. I also hope that it validates the many techniques you are already using.

Before you read any further, take about two minutes to think of as many techniques for reducing stress as you can and write them down. After reading the article, go back to your list and add any new techniques that you have learned.

Causes of Stress

Both adults and children experience stress for a number of reasons. The causes can be loosely grouped into four categories:

- **Physical stressors** are caused by factors such as poor nutrition, inadequate sleep, temperature extremes, illness/disease, lack of light, growth spurts and ability leaps.
- **Changes in a child's life,** such as a new routine, different caregiver, unfamiliar environment, disruption in home life or entry into a new developmental stage, can also be stressful. Any change, no matter how positive, will create stress.
- **Feelings,** both positive and negative, can be stressful. Extreme emotions of joy or excitement can be just as difficult to cope with as feelings of fear, confusion or anger.
- **Too much of anything can be stressful.** For example, an over-abundance of activity, freedom, stimulation, structure, challenge or boredom can be difficult for a child to handle.

Allen Mendler, in his book *Smiling at Yourself* (1990), identifies some of the stressful events that children experience:

- Stress is when your brother or sister teases you by calling you names. You may feel angry.
- Stress is when you want something very badly and your mom or dad won't buy it for you. You may feel unloved.
- Stress is when you can't find someone with whom to play or talk. You may feel lonely.

Stressors can also be grouped into three categories: chronic, situational and crisis:

- **Chronic stress** for some children is a result of a difficult home or care environment, including one in which there is abuse or violence. It can also be caused by unrealistic expectations, emotional or physical trauma, or unresolved family issues.
- **Situational stress** is present for a limited period of time and can be connected to a particular event or occurrence (e.g. moving, divorce, birth of a sibling, illness, holidays, birthdays).
- **Crisis stress** can often be resolved more quickly. It may be caused by an accident, a sudden loss, a nightmare, sudden sickness of a favourite caregiver, and so on.

Understanding the causes of stress can lead us to effective techniques for stress reduction and can help us respond to the real issue, rather than the stress-induced behaviour. Take a minute to think about how you act when you are feeling stressed. What does it feel like? What is the worst part about it? What do you wish the people around you would do or not do? Keep these questions and answers in mind as we look at the general concepts about stress.

The Stress Experience

Children experience stress differently than adults and the same child may experience it differently at different times. Some children will have physical complaints (e.g. stomach aches, rashes, headaches). My youngest daughter gets what she calls "the cramps" when she is under stress. When I ask her to tell me what they are like, she says, "There are these little dots floating around in my stomach."

Some children get really crabby (my older daughter). Some will "act out" in aggressive interactions (e.g. yelling, hitting, throwing) and some will "act in" (e.g. withdrawing, being destructive to themselves, their art or constructions).

The body knows! If we learn to pay attention to our bodies, we can find out all about our own stress. We can discover where it is located in our bodies; and if we focus on where and how it is stored, we can get at the source. Then we can take steps towards reducing or removing it completely. It's a good idea to do the following exercise with children on a regular basis. You can call it a "health check," "stress thermometer" or "body check."

Exercise:

Close your eyes and relax as much as possible. Now, mentally travel all over your body and identify any pockets of stress. You will recognize these by muscular tightness and the inability of your body to relax in a particular area. Start with your toes and go slowly up your legs, back, chest and shoulders, all the way to your face and head.

If you identify any stress, focus on it for 20 seconds. Ask yourself, "What does this feel like? Where is it coming from? What needs to happen for this feeling to go away?"

If you find you can do something (e.g. stretch, rotate your neck or shoulders), go ahead and do it. If not, remember to give yourself permission and time to do it later.

Stress reactions are gifts. Our bodies are sending us a message that we need to do something differently. Children who have developed skills to handle stress are able to find ways to make themselves feel better without hurting themselves or others. Stress management skills can be taught at an early age. Like any other skill, they take time and practice. Stress is related to conflict. There is a well-established body of skills called *conflict resolution skills* that are highly useful in reducing stress.

Exercise:

Take a moment and ask yourself, "Who taught me to manage stress?" Do you get a picture of any one person or group of people? Was it a book or a course? How did you learn it? If you haven't learned many skills ask, "What would a person who effectively manages stress look like?" Then ask yourself, "How often do I practice my own stress management? How often do I teach the children in my care about stress management?"

Stress accumulates. The feeling of being "stressed out" may be the result of a whole series of small things, which on their own would be manageable. Acknowledging the causes of stress and expressing feelings about them are probably the most powerful tools we have to reduce stress. How many times have you felt better for having expressed your feelings of anger or frustration about something to a trusted friend or colleague? Most people (children included) prefer feelings of harmony and peacefulness to feelings of being out of control. The challenge of reducing stress and the challenge of creating harmony or peacefulness — these can guide us to a whole different set of solutions. Of course, not all stress is bad. When stress is manageable, it can propel us to action, give us motivation and keep us rolling.

Ways to Achieve Peacefulness and Harmony

The Environment

- *Colours* — Don't underestimate the impact of colour on moods, feelings or stress levels. Notice how green can promote a sense of well-being, soft non-glare blue can calm nerves and black can be depressing.
- *Light* — Natural light in large quantities is better than inadequate amounts of artificial light. Darkness or gloominess can be depressing.
- *Noise* — Examine your centre or home for noise. Are there loud noises most of the time? Do you provide quiet times so that the children can experience peace and tranquillity on a regular basis throughout the day. Noise should be evaluated for its purposefulness and value.
- *Music* — Certain music can stir up the children (e.g. marches and dance music can help them blow off steam). Other music can inspire thought, dreams or pictures (useful for helping children get in touch with their feelings). Check the imagery in the music you use. Encourage warmth, love, nature, gentle fantasy, harmony and safety.

The higher the quality of music you use, the more positive the impact. Children can enjoy instrumental music and adult songs of any type. For a while, my children's favourite tape was Stan Rogers, especially *The Apple Song*. None of us have ever been able to figure out *all* the words, but we love it and it makes us laugh. If possible, invest in a good sound system. Make your own tapes to suit the children in your care. Let them help! Pick and choose songs from different sources.

- *Smells* — Use environmental oils, natural smells (e.g. pine boughs, wild flowers), fresh air, the aroma of freshly baked bread or familiar spices.
- *Living Things* — Plants and animals are good influences on children and adults. However, you must be careful about allergies and safety issues. The judicious placement of a variety of plants and living creatures in the child care centre can relieve stress just by their presence. I have a friend who works with children with learning and behaviour challenges and he swears that there isn't an upset child who can't be calmed down by holding a hamster.
- *Imagery/Metaphors* — Close your eyes and visualize your centre. It is early morning when no one else is there. Take a minute and get settled in. What do you see on the walls? What pictures or symbols are there? Do they represent familiar and loving objects and values? Are they representative of harmony through the eyes of different cultures? Is there art? Poetry? Sculpture?

And what about you as a caregiver? Do you speak in metaphors of peacefulness? Do you phrase your comments and conversations with the children in a positive and nurturing way? Do you help them understand themselves and their feelings by reflecting the attempts they make and the skills they demonstrate? Give them the language they need to make their own attempts at problem-solving and assertiveness (e.g. "I bet you felt as strong as a bear when you were able to get that big stick out of your way!").

- *Room Arrangement* — The physical arrangement of play centres, furniture, quiet spaces, areas for changing clothes, toileting and eating should promote smooth transitions and ease of use. The more that children can do for themselves and the less crowding and confusion of activities, the more control and self-reliance the children can practise and the less stressful these activities will become.

The Program

The keys to good programming for children include developmental appropriateness, variety, balance and respectful routines. Developmental appropriateness means that the activities included in a child's day are those that support their developmental needs and abilities and offer them a chance to expand their repertoire of skills.

You can assess variety and balance from a number of frameworks. I like to use the medicine wheel, an idea I have borrowed from First Nations culture. The medicine wheel is divided into four areas: physical, mental, spiritual and emotional. Good programming looks after the children's needs in all of these areas. Children should have a balance of activities that encourage growth in each area. In my view, we in the western culture are much better at focusing on growth in the physical and mental areas, but not in the emotional and spiritual realms.

Take a moment and ask yourself, "How many activities do I plan for in an average day that encourage spiritual or emotional growth?" You may not have thought about activities in these terms. Some activities that might encourage growth in these areas include: practising peacefulness by setting aside a regular time for meditating (Popov); expressing anger by doing a pillow scream (Mendler); artwork for pure expression; respecting nature; and performing the "stress thermometer" exercise.

We know that children thrive on predictability and routine. They need enough time to dress, eat, sleep, play, talk, dream and relax. They need to know what comes next and how much time they have left. For example, letting kids know when they have five minutes left to complete artwork can allow them closure for the activity.

Routines should be established for problem-solving too. Children should learn that any time they turn to you for help in sorting out an interpersonal conflict, you will respond by helping them work it out. You will not take sides or punish, but will help mediate.

After the Onset of Stress

In spite of our best planning, devoted attention to the needs of our children, careful programming, well structured environment and respectful routines, our children will still experience stress. These two approaches are useful for managing stress: "calm it down" and "blow it out."

In the "calm it down" mode, I recommend the following strategies:

- Physical — relaxation exercises, deep breathing, slow dancing to peaceful music, resting quietly and art activities that soothe (e.g. water, sand);
- Mental — cognitive restructuring or self-talk, affirmations, reading or telling stories (in a special place);
- Spiritual — nature walks, music (especially instrumental pieces that are combined with sounds from nature), relaxation exercises and meditation;
- Emotional — music, art activities that involve free expression and are done without talking (better with music), and storytelling.

For the "blow it out" mode, here are some strategies:

- Physical — the greater the stress, the larger the movement (e.g. dancing, marching, rolling, calisthenics, stomping, creeping, throwing safe things, hitting safe things, or making faces). Other good strategies for "blowing it out" are singing (start out as loud as possible and gradually become quieter) and chanting.
- Mental — expressing feelings verbally (yelling is also good, if it is practical), and fantasizing problem-solving.
- Spiritual — praying, singing and chanting.
- Emotional — crying, laughing, breathing and snorting. Art is also a great stress reliever (the wilder, the better). Let children rip things up (such as old catalogues, newspapers or scraps of cloth), splash paint on large areas (such as the wall or floor), or stomp their feet in trays of paint outside. Choose loud colours at first and then change to more peaceful ones. Turn the music volume lower as children work out their feelings. Guide their experience.

Conclusion

Stress is normal and is to be expected. The better our programs, the less stress we will generate. We need to teach ourselves and the children skills to deal with stress before it happens. When it does happen, we need to reach into our bag of tricks and pull out something that we think will help. We need to learn from our mistakes. We have great resources that we can access. Stress reactions are gifts. Let's be thankful for them. ◆

Pat Bragg is coordinator of the Child Care Training Project and the Early Childhood Development Program at Yukon College in Whitehorse.

References

Adair, Margo (1984). *Working Inside Out: Tools for Change.* Berkeley: Wingbow Press.

Cech, Maureen (1990). *Globalchild: Multicultural Resources for Young Children.* Ottawa: Health & Welfare Canada.

Cherry, Clare (1981). *Think of Something Quiet.* Belmont: David Lake Publishers.

Crary, Elizabeth (1984). *Kids Can Cooperate: A Practical Guide to Teaching Problem Solving.* Seattle: Parenting Press.

Garmezy, Norman & Rutter, Michael (1983). *Stress, Coping, & Development in Children.* New York: McGraw-Hill.

Glenn, H. Stephen & Nelsen, Jane (1988). *Raising Self-Reliant Children in a Self-Indulgent World: Seven Building Blocks for Developing Capable Young People.* Toronto: Random House.

Mendler, Allen (1990). *Smiling At Yourself: Educating Young Children About Stress and Self Esteem.* Santa Cruz: Network Publications.

Pappas, Michael G (1982). *Sweet Dreams for Little Ones: Bedtime Fantasies to Build Self Esteem.* New York: Harper Collins Publishers.

Phillips, Dr. Debora (1989). *How to Give Your Child a Great Self Image.* New York: Random House.

Popov, Dan & Linda; Kavelin, John (1991). *The Virtues Guide: A Handbook for Parents Teaching Virtues.* Ganges, B.C.: The Virtues Project.

Treleaven, Lorrie (1990). *A Special Place: Self Esteem & Relaxation Techniques for Children Ages 5-10.* Lordawn Enterprises. (Audiotape distributed by Marvin Melnyk Associates, Queenston, Ontario.)

Therapeutic Touch and the Caregiver

by Cheryl Rich

Touch is healing. Touch nurtures. Touch gentles. Touch offers support. Touch is the cornerstone of connection. Touch forms a bridge in our relationships with children, colleagues and parents. It is through respectful, caring touch that we recognize each others' humanity and membership in the human race.

Children respond naturally to touch. Supportive, appropriate touch encourages the development of sensory awareness in children. This is an enjoyable and rewarding endeavour for both caregiver and child. Touch is valuable in helping children learn body awareness — to define and acknowledge both tension and relaxation.

Therapeutic touch is defined as a non-intrusive healing method. Evidence of therapeutic touch — which fosters healing, relaxation and connection — has been found in all civilizations and cultures, both those using written records and those maintaining oral traditions.

Touch has long been recognized by those who care for children as making an important contribution to the therapeutic benefits of caring interactions. It is very fitting that those of us who act as caregivers continue the tradition of calming, supporting and bonding with children through the sensory device of therapeutic touch. In addition, our professional commitment to the importance of touch is leading the scientific community to discover the basics for this remarkable, healing interaction. Nurses, psychologists, massage therapists, early childhood educators, parents and many other committed caregivers provide researchers with valuable anecdotal information that facilitates studies about the healing nature of touch. The implementation of touch as a method that soothes, calms and heals also contributes to the discovery and development of new dimensions in relation to its therapeutic uses.

The study and use of therapeutic touch helps develop empathy, a characteristic of primary importance for those who care for young children. Genuine heartfelt empathy, compassion and unconditional positive regard bring each of us to a place of being absolutely present for the child with whom we are interacting at any particular moment.

Therapeutic touch connects with the principles of the New Quantum Mechanics of Physics. Therapeutic touch was first described by Dr. Delores Krieger in 1975 as an act of helping akin to the ancient practice of laying on of hands. Following the principles of the New Physics, therapeutic touch proposes human beings as open fields of energy within a larger energetic field, interconnected and interacting together at all times. Using this model, therapeutic touch can be seen as an interaction between three open fields of energy — the caregiver's, the child's and the larger field of the universe. Krieger states that when we participate in a therapeutic touch interaction, we are cooperating with and enhancing the way the universe actually operates.

To accept the model that we live in and exist as energetic fields makes each of us responsible for the thoughts and emotions we send into the universe. In this way, we affect all around us. A person's field changes with the emotions he/she gives to and receives from the environment in which he/she works, plays, lives and believes. The energy of emotions can be felt within a room and linger within a home. All of us have had the experience of entering a playroom where the caregiver is tense or focused on an event that has occurred in her personal life. This tension is evident not only within the caregiver, but within the children and the general atmosphere of the room. All of this tension can be dissipated by the caregiver's willingness to centre *her* focus on the present, release her hold on the past, and relax in her interaction with the children. In the fully present moment of centering, the caregiver enters into the process of creating an environment that touches all the children at the energetic level. Viewed this way, touch is not only physical but mental, emotional and spiritual as well.

Some of the children I have worked with who have experienced large doses of anger and upheaval hold within their energetic fields evidence of bruising and battering, which is as debilitating as actual physical abuse. Environments of constant tension followed by unsupportive action lead us to a breakdown within the immune system that results in chronic illness. The debilitating power of negative thought patterns such as judgementalness, conditional love and intolerance aimed toward self and others produces a ripple effect that impacts on all those involved including our inner and physical selves. Thus, everything matters: our thoughts, attitudes, emotions, relationships, actions and our conscious drive toward expanding awareness.

Each of us lives in a world of severe stresses. Stress is present in our private inner relationship and also in our professional relationships with children, parents, siblings, friends and colleagues. Our willingness to be of service socially, professionally and politically brings commitments that involve additional stress. Finally, our interconnection to the earth and the environment stresses our body and mind. As this stress mounts, we run risks

Catherine Stefko

Therapeutic touch fosters trust.

with our health at all levels. As evolving beings, each of us can learn ways to prevent burnout, exhaustion and frustration. Meditation, visualization, and the practice of therapeutic touch are three simple methods that facilitate the experience of peace, tranquility and an enhanced effectiveness as caregivers. Through the practice of therapeutic touch, an individual becomes more aware of the effects of personal outgoing energies. We begin to learn the process of sustaining, maintaining and focusing our energies into positive actions and interactions that create positive environments. This realization — that individuals can transmit feelings of tranquility and calmness to each other and the surrounding environment — is helpful to both the caregiver and our deepening understanding of children. All human interactions can be viewed from the energetic model.

Therapeutic touch principles promote a relationship between caregiver and child that emphasizes the role of the child and puts him/her in the driver's seat, so to speak. Caregivers, then, are truly present only as facilitators. Our role is not to control, but to support, nurture and positively regard children as individuals. Krieger reminds us that bodies have a wisdom of their own. Therapeutic touch practitioners act solely from a desire to help, which allows children to mobilize their own self-improvement. This loving facilitation affirms the personal development of each child and honours the infinite core of respect and acceptance which is the foundation of true interconnection.

If we are to change and move to greater peace and balance, we must sincerely respect ourselves, the children in our care, their parents, our co-workers and all others as beings of great value and importance. Our reality will become a reflection of this balance. Balance becomes the sum total of our acceptance of self and our relationship with all who inhabit our environment.

Balance can be said to be life energy flowing harmoniously and freely in, through and out of the individual between energy fields and within the environment. This concept, which is Toaist (an eastern philosophical tradition) in origin, can be seen in much of the modern research concerning child development. Both Erik Erikson's and Jean Piaget's theories develop premises that note a child's orderly development through varying stages, which when healthy, lead to an evolving, growing individual striving toward balance and harmony with self, others and the environment.

Peace can be identified as the movement towards wholeness or balance. There exists within each of us, whether child or adult, an innate tendency for quiet and harmony. Supportive caregiving reinforces or encourages that tendency to manifest and create balance within. All development is self-development. A therapeutic touch practitioner can help individuals — both children and adults — by accessing energy that, in turn, allows the individual's energetic field to move into balance. This interaction, which allows an individual's energy flow to be reordered, enhances the drive toward a peaceful state of awareness.

Catherine Stefko

Toddlers begin to form frienships through trust

There are three basic concepts underlying therapeutic touch as a caring interaction:

- A human being is an energy field.
- Human beings and the environment are continually, simultaneously and mutually exchanging energy with each other.
- Universal order is a force innate to all energy fields.

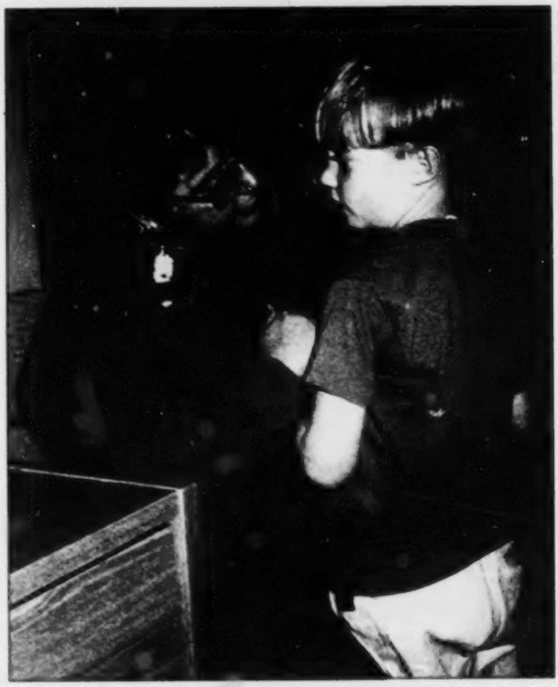
In using therapeutic touch we help one another by enhancing the innate tendency for balance within the individual through the transaction and transmission of universal, orderly healing energy.

Each of us has the innate ability to learn the therapeutic touch process. Nine attributes each of us may choose to develop in order to use this modality consciously and effectively are:

1. *Intent to be of help* to another. A person must want to feel peace and harmony.
2. *Ability to concentrate.* Therapeutic touch is a conscious, intuitive process. It is not a process that can be entered into in a perfunctory manner with one's thoughts elsewhere.
3. *Ability to centre is essential.* This is a conscious focusing, relaxing and stilling of self which facilitates an awareness in the present.
4. *A state of balance within ourselves.* This is the sense that we are looking after ourselves and preventing ourselves from becoming drained or burned out.
5. *Feelings of compassion or love.* This quality is traditional to the idea of caring for and about others.
6. *Uninvolvement of the ego* is a key concept, strongly stressed. The caregiver transmits universal, orderly energy existing within all of us and in the environment and *not* personal energies.
7. *Effortless — Effort* is another key concept. A person internalizes the prerequisites of centering and the intent to help. Because of the caregiver's oneness with the environment — including the child and his/her innate desire to be at peace — the child will naturally take in needed energies. This premise is part of the order existing within energy fields. An analogy might be the idea of two fluids of differing concentrations separated by a semi-permeable membrane equalizing their concentration.
8. *The ability to visualize.* This means seeing the individual as balanced, visualizing wholeness, flow, peace, harmony and connection. These concepts can be facilitated within the child by using colours and scenes from nature such as flowing water, birds, animals, a sunset/sunrise or a scene created by a harmoni-

ous piece of music. Working with the individual to create these visualizations further enhances therapeutic effectiveness.

9. *A sense of confidence.* This final attribute comes from the regular practice of therapeutic touch. Confidence creates a belief in this form of intervention and this allows us to be open to learning the steps of the therapeutic touch process. As we learn, internalize and grow comfortable with the steps and process of therapeutic touch, we accept its potential for positive growth.



Catherine Stefko

Communication is evident between child and caregiver during this therapeutic touch interaction.

Therapeutic Touch as a Process

The process of therapeutic touch was taught to Krieger by a very wise old woman named Dora Kunz. Kunz broke this interaction into steps that can be easily passed on to any person who has the desire to learn them. Subconsciously we are all familiar with the process. Krieger defines therapeutic touch as a conscious act of therapeutic intervention.

Janet MacRae, a colleague and student of Krieger's, elaborates upon this definition by adding that therapeutic touch is a way of acting as an instrument of healing. Healing is the integrating tendency within the individual's whole being: body, mind and creative spirit. The focus is on balancing the energies of the total person.

The steps involved in the therapeutic touch interaction become a natural extension of balance and wholeness. Each stage of the process reflects a quiet, balanced state of full consciousness. These three steps are:

- **Centering:** turning inward to the quiet, universal order existing within oneself.
- **Assessment:** turning into the rhythms and patterns within another's field.
- **Balancing:** a state of allowing energy within the individual's field to move into greater balance and connection. The caregiver facilitates synchronicity with the larger, universal energy, which enhances feelings of peace, quiet, harmony and togetherness for the child, parent or colleague.

Those of us who play the role of caregiver, open to and constantly replenished from the universal energy, become blueprints for this continuing move toward balance and quiet awareness.

A therapeutic touch interaction is a flow of energy from the universal source through the helping person to the person being helped. This flow and interconnection releases, balances and brings order throughout all levels of the being — physical, emotional, intellectual, creative and spiritual.

This discussion of therapeutic touch has broken the interaction down into teachable steps. However, for early childhood professionals constantly interacting with children, conscious thought of the steps and process of therapeutic touch is not always necessary. Taking a moment to breathe, focus and balance ourselves and then to ask the intuitive source for knowledge in our interaction with a child readies our touch to be healing and nurturing. A touch on the shoulder, a gentle hand or foot massage, rubbing a back in a soothing manner while offering a few quiet words — these can usually accomplish the state of balance and quiet that will relax children and put them at ease within group care. This process facilitates their development in all areas.

As we reach out to touch a colleague or parent, conscious empathy helps us form a bridge as we communicate vital information regarding the needs of the child, parent, co-worker or ourselves. As we offer the gift of caring touch, each of us feels more relaxed, quiet and balanced.

We are fully present, ready to face the day's challenges and joys whether we are a child in group care, a parent off to face a meeting, a co-worker needing to communicate with peers, or busy caregivers within a happy, relaxed child care environment.

Anecdotes

Anecdotal information offers validation of the therapeutic touch process as an interaction that facilitates bonding, relaxation, peace and a sense of security within the child:

- A caregiver gently strokes the back of a sobbing two-year-old. The child takes a deep breath, pauses and relaxes her body, cuddling deeply into the caregiver's arms. She rests comfortably for a few moments and then begins speaking to the caregiver in a quiet, relaxed voice.
- The director of a child care centre enters the infant room during lunch. An 18-month-old boy is very distraught, frustrated and screaming. She gently picks him up, wraps him in a blanket and sits down with him in a rocking chair. She begins the therapeutic touch interaction by stroking his

temple and cheek in a circular motion. The infant stops crying and relaxes in the director's arms. His eyes begin to close and his breathing deepens and becomes steady. He is asleep within two minutes.

- A four-and-a-half-year-old preschooler is running aggressively through the playroom kicking the other children's structures and knocking toys off the table. The caregiver calls the boy over to her. She sits at his eye level. The child stands between her legs, facing her. She embraces him gently and begins stroking his head, neck and shoulders. She speaks to him softly. The boy places his head on the caregiver's shoulder, moves his body close to the caregiver and relaxes into her embrace. He remains quiet for five minutes. He then states that he is ready for snack. Throughout the afternoon he returns to the caregiver asking her to "Do that again" (referring to the therapeutic touch process).

These experiences are recorded from observations of caregivers who are therapeutic touch practitioners as they act as nurturing role models within their playroom environments. I would like to conclude this discussion of therapeutic touch with this thought from Ram Dass in *How can I Help? Stories and Reflections on Service:*

> "Caring for one another, we sometimes glimpse an essential quality of our being... We are reminded of who we really are and what we have to offer one another." ◆

Cheryl Rich is a therapeutic touch practitioner currently employed within the field of early childhood education in Calgary, Alberta.

References

Krieger, Delores, Ph.D., R.N. (1979). *The Therapeutic Touch, How to use Your Hands to Help or to Heal.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

MacRae, Janet (1988). *Therapeutic Touch: A Practical Guide.* New York: Alfred A. Knopf.

Ram Dass and Gorman, Paul (1987). *How can I Help? Stories and Reflections on Service.* New York: Alfred A. Knopf, p. 7.

The Struggle for Worthy Wages

by Debra Mayer

Question: Why did the ECE cross the road?
Answer: To get to her second job!

At the Manitoba Child Care Association (MCCA), we have long lobbied for better salaries and working conditions for our membership. To that end, we have made countless presentations to government working groups, task forces and caucuses. We've sent bags of peanuts, staged walkouts and invoiced the provincial government for $13.3 million — the amount that early childhood educators (ECEs) in Manitoba subsidize the child care system by working for low salaries.

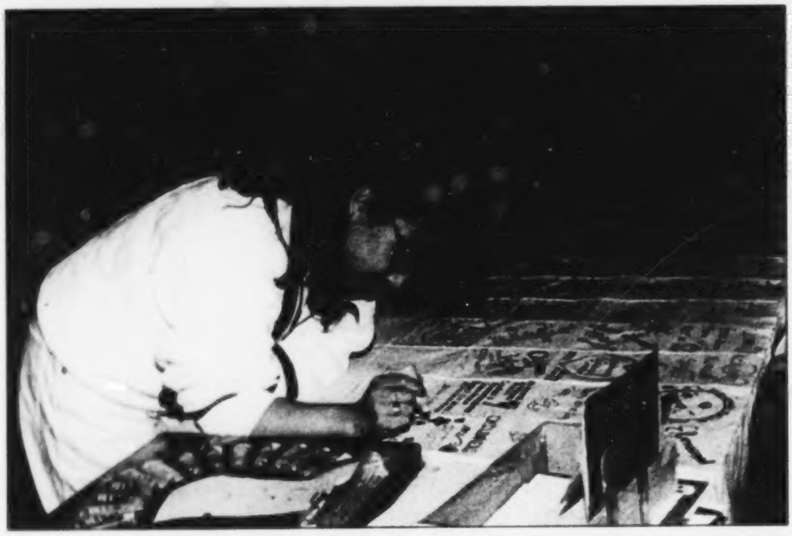
That $13.3 million figure was not arrived at lightly. It came about after many surveys of our membership, pay equity decisions determined at unionized centres at two provincial university campuses, our 1990 Provincial Salary Survey, and confirmation by the Canadian Child Care Federation/Child Care Advocacy Association of Canada's *Caring for a Living* study.

Over the past year, hundreds of invoices have been sent to the various caucuses by individuals, centre boards of directors and the MCCA. The invoice has become a concrete example of how to make the leap from a personal paycheque problem to addressing the problems inherent in a "Worthy Work, Worthless Wages" system.

MCCA's Worthy Wage Campaign was modeled after the work of an American group called the National Center for the Early Childhood Workforce (formerly the Child Care Employee Project).

This organization publishes a newsletter, produces many wonderful fact sheets and coordinates the national campaign in the U.S., which consists of more than 300 member groups in 42 states.

In Canada, the MCCA has always been a leader in child care advocacy. As a result, we



Manitoba Child Care Association

The MCCA's first Worthy Wage Quilt was created at the organization's 17th annual provincial conference in 1994.

have pledged to mobilize our members, the parents who depend on us to provide quality child care for their children, and other allies in labour, such as women's groups and business organizations. We are challenging child care organizations across Canada to join in the campaign.

We have attempted to reach out to our members to encourage them to become personally involved in this struggle. All MCCA members receive a *Worthy Wage Bulletin* regularly. Features include:

- "advocates in action" profiles of ECEs;
- strategies to improve wages and working conditions (e.g. parent-family day care provider agreements, employment contracts and other relevant information such as Revenue Canada's ruling that non-profit organizations can issue bonuses to staff);
- ideas for activities that involve parents in the Worthy Wage issue;
- a copy of the Worthy Wage invoice, which encourages ECEs to figure out the amount of money owed to them, fill out the invoice and send it to the government. Those who have already mailed an invoice are encouraged to send in another one stamped PAST DUE!

Several hundred MCCA members and advocates for worthy wages have lent their creative support to the production of three Worthy Wage Quilts. What was the cost of writing a message on the quilt? The purchase of a Worthy Wage Pin! The messages are overwhelmingly optimistic and hopeful, with lots of positive energy literally flowing into the very fabrics of the quilts. Symbolic of our dreams for the recognition of our worth to society, the quilts hang in MCCA House and are taken to conferences, meetings, rallies and other public events.

We know, and research confirms, that the quality of care children receive is directly linked to the wages *and* working conditions of their care providers. This is a message we bring to members, the child care community, parents, employers, politicians and the general public.

Worthy Wage day was recently celebrated on April 27. Here are some ways you can get involved in the worthy wage campaign throughout the year:

- Write a letter to the editor of your local newspaper.
- Create a bulletin board for centre parents that describes the training and experience of your staff. Shock them by posting a sign that says: "The Average Salary at this Centre is $18,000/year (just because your kids call us 'teacher' doesn't mean we make that kind of money)."
- Wear a Support Worthy Wages for Child Care badge.
- Call your local politician.
- Help the children make something that their parents can take to work with them, such as a plaster of paris handprint that says: "My mommy (daddy) works because I have quality care." Ask for a job description.
- Develop an employment contract with your co-workers.
- Call a radio talk show.
- Hold a Worthy Wage gathering at your centre.

Join MCCA's executive director Dorothy Dudek and chairperson Dawn Forbes at the Canadian Child Care Federation's national conference, along with advocates from across the country who will share strategies for improving wages during a special "worthy wage" pre-conference day workshop.

"Only those who do the work of providing the care and education of young children can raise the problem of inadequate compensation from the level of a problem that should be solved one day to the level of a problem that must be solved now." — Jim Morin (1989) ◆

Debra Mayer is the communication officer for the Manitoba Child Care Association and edits the Worthy Wage Bulletin. All MCCA staff and board members are active participants in the Worthy Wage campaign.

Coming Soon
to your
child care centre

A resource kit designed to help you deal with the issue of HIV/AIDS and child care.

"It is important for us to try to overcome our fears and welcome children infected with HIV into our lives. It will not harm the healthy children and it will enormously enrich the lives of those infected with HIV."

A project of the
Canadian Child Care Federation
in partnership with
Health Canada

Children's Book Reviews

MARTHA CALLING
BY SUSAN MEDDAUGH

Martha Calling

Written and illustrated by Susan Meddaugh
Houghton Mifflin, 1994

The story of Martha the talking dog, which began with the book *Martha Speaks*, continues in the hilarious sequel *Martha Calling*. Martha is the dog who ate alphabet soup, which went directly to her brain, giving her the ability to talk. And does she love to talk! Now, Martha is back and talking up a storm, especially on the telephone. Martha soon notices that she is treated with more respect and gets much better service over the phone than in person. When she wins a phone-in radio contest, the real prejudices against dogs become clear. The prize is a vacation at the Come-On-Inn, with one stipulation — "No dogs allowed." Undeterred, Martha disguises herself as "grandma" and heads off to the Inn. There, Martha's true identity is revealed and, in the delightful finale, she wins justice for all the pets excluded from family vacations.

Susan Meddaugh has created a spunky heroine in Martha. Children who met Martha in the first book will have fun following her further adventures, although this title can be enjoyed on its own. The humour is captured in the illustrations and the text, including funny dialogue inside speech bubbles. Readers will enjoy both a good laugh and a satisfying story.

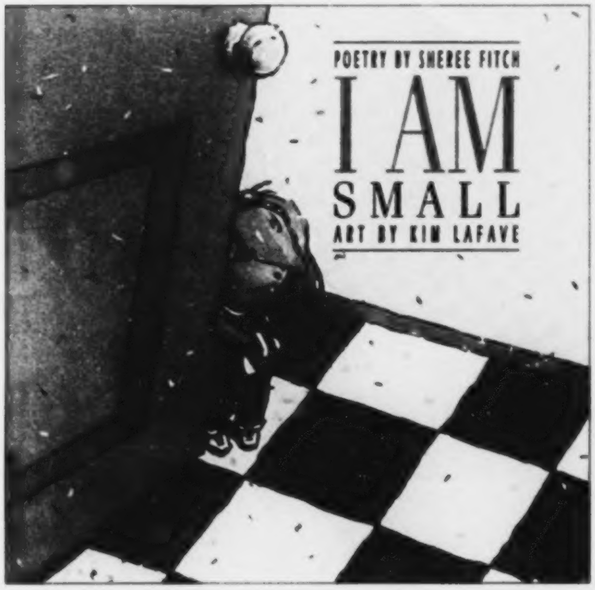
I am small

Written by Sheree Fitch
Illustrated by Kim Lafave
Doubleday, 1994

Canadian poet Sheree Fitch creates poems that jump off the page and leap off the tongue. In addition to that, she writes poems that appeal to pre-schoolers — no easy feat! In an earlier title, *There were Monkeys in my Kitchen!*, Fitch told readers a riotous story about monkeys bouncing basketballs — a poem perfect for children who love the sound of language. In this newer book, the author explores the thoughts of a young child. "This is small talking. I cannot reach the light switch. The glasses in the kitchen cupboard..." From items unreached to secret dreams, Fitch captures a true sense of childhood. She cleverly portrays a child's beginning sense of self and the confusion and comfort that brings. "My eyes belong to me, they tell me I'm me and nobody else. But, if I were not inside my body, who would be me?"

Kim Lafave's illustrations make the book very accessible to young children, although their lightness sometimes belies the intensity of the text. However, this may be the appeal — deep thoughts made universal by their simple presentation. In *I Am Small*, children will recognize their feelings and have them validated. And adult readers will see a clear flicker of their own childhood imaginings. ◆

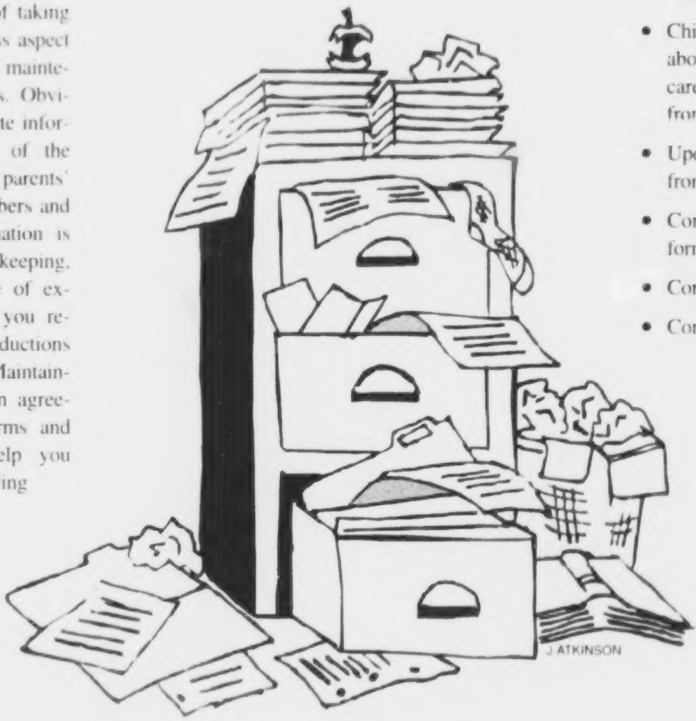
Elizabeth Thornley is a librarian in the Children's Department of the Ottawa Public Library.



EFFECTIVE FAMILY DAY CARE MANAGEMENT

Organizing Your Child Care Business

by Lee Dunster



An important part of taking care of the business aspect of child care is the maintenance of files and records. Obviously, maintaining up-to-date information about the health of the children in your care, their parents' place of work, phone numbers and emergency contact information is important. Simple record keeping, including the maintenance of expense journals, will help you receive all the income tax deductions to which you are entitled. Maintaining extra copies of written agreements, outing consent forms and other documents will help you avoid all that mad scrambling around to find and copy the appropriate forms before a pre-placement interview or an outing. Keeping records of medication authorizations and injuries/illnesses will also help if a serious incident occurs or if a question arises regarding a child's reaction to medication. Of course, in order to maintain relevant information at your finger tips, you will need to develop a system of filing and storing records. Here are some suggestions to help you get on the right track this year.

Written agreements about child care arrangements, medical information and emergency contact forms are all important documents that should be readily accessible. The simplest and most efficient method is to maintain a file of relevant information for each child in your care. Your financial files should provide you with a quick reference to both your current expenses and your financial position in relation to your planned income and expenses (your budget) and your previous years' income and expenses. Maintain business files that include current documents (such as insurance records, agency contracts or your family day care license documentation) as well as blank child care agreements, consents and other forms that can be filled in as needed. Your program files will provide you with a place to store all those wonderful ideas you come across and often lose before you ever get a chance to try them. It's also a good idea to store things such as ideas and recipes that have worked successfully in the past, in case you want to use them again. Personal files could contain information and documentation on training and professional development.

Below I have included a more extensive list of what you might want to include in your files.

CHILDREN'S FILES

Maintain a file for each child that includes:

- Child care agreement/contract
- Medical information/history form
- Emergency contact form
- Child Information form and/or notes about child's habits, preferences, child care experience and family members from pre-placement interview
- Updates on child's progress and notes from meetings/interviews with parents
- Completed medication authorization forms
- Completed outing consent forms
- Completed accident/illness reports

FINANCIAL FILES

- Receipts, invoices, bills — maintain a separate file for each category of expense (e.g. food, play supplies, household expenses and automobile expenses)
- Expenses journal
- Attendance journal
- Income journal
- Bank statements and cancelled cheques
- Budget
- Statements of income and expenses from previous years

BUSINESS FILE

- Insurance records
- Licensing records/agency agreement
- Written agreements/contracts
- Medical information/history forms
- Emergency contact forms
- Medication authorization forms
- Outings consent forms
- Advertisements/flyers

PROGRAM FILES

- Newsletter/magazine/journal articles relating to child care
- Brochures and pamphlets related to child health, safety and nutrition
- Arts, crafts and activity ideas
- Menu plans and recipes
- Information on community resources, places to visit and events

PERSONAL FILES

- Resumé
- First Aid Certificate
- Diplomas, certificates, and other proofs of participation and/or completion of diploma programs, degrees, courses, seminars, conferences and workshops
- Letters of reference, letters of thanks from clients
- Association memberships
- Newsletters
- Information on upcoming conferences and workshops

FILES FOR THE ROAD

Maintain an updated index card for each child that can be taken with you on all outings. The index card should include the following information:

- Child's name
- Date of birth
- Address
- Home Phone #
- Health Insurance #
- Doctor's Name
- Doctor's Phone #
- Allergies
- Existing medical conditions
- Parent(s) name
- Parent(s) place of work
- Parent(s) phone # at work
- Emergency contact name
- Emergency contact phone #

Make this the year that you take control and get your business **organized**. All that you need is a package of file folders, markers for labelling the files and somewhere to store the files. File folders, inexpensive two-drawer filing cabinets and sturdy cardboard file boxes are available at office supply, stationary and department stores. You might consider using different coloured folders for different subjects (e.g. red folders for children's files and white folders for business files) or using different coloured markers to label files for each subject.

Label your file folders with markers, using either the file categories that I have listed or by making up your own. Simply sort through the piles of papers that you have accumulated and put them in the appropriate files. If some of your files contain a lot of smaller items (such as cash register receipts for play supplies) you might want to tape the sides of the files closed so that items don't slip out.

Once you have established an efficient filing system, you'll find maintaining it really isn't that difficult. Most people find it more convenient to store everything that needs to be filed in the same spot for about a month, and then spend an hour sorting through it all and putting it in the appropriate files. You may even find yourself organized enough to file as you go.

How long you should keep files will depend on the type of file and the circumstances. Clearly, you should maintain a child's files for as long as he/she is in your care. It is also a good idea to maintain files for a year after the child leaves your care in case any questions arise. Other files, such as financial records, can be stored in boxes at the end of the year (with your other income tax records) and new files started for the new year. Remember, you must maintain all financial records for at least six years after filing an income tax return. You will likely want to keep your program and personal files from year to year, but it's a good idea to go through them every now and again to clear out any items that no longer interest you (otherwise you may end up with a room full of program ideas). Remember, the idea is to become more organized, **not** to let your files start taking over your house. ◆

*Lee Dunster is a project consultant with the Child Care Providers Association and is the author of **Home Child Care: A Caregivers Guide** and several other publications on family day care.*

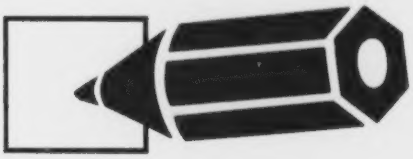
Dallytoy
EDUCATIONAL TOYS & EQUIPMENT
P.O. Box 1054
Uxbridge Ontario
L0C 1K0

Dallytoy
Dallytoy

CALL US IF PRICE AND SERVICE ARE IMPORTANT TO YOU.
TOLL FREE 1-800-668-1009
PHONE (905) 852-6323 FAX (905) 852-4636

ASK YOUR HEALTH PROFESSIONAL

Self-Evaluation — Centre Directors



The act of nurturing, the process of growth — this is what providing quality child care is all about. As director of the program, it is my responsibility to make sure that growth happens. When I examine what is happening in my centre, this is what I see:

This is happening:	This is where I need to focus my attention:	
		GROWING PEOPLE
		Children
☐	☐	Children are happy to be here. When I close my eyes and listen, I hear talking, laughter and activity.
☐	☐	I know the children and what is happening for them in the program.
☐	☐	Careful records are kept on each child to monitor social, emotional, physical and cognitive progress and well-being.
☐	☐	The program is well-organized to allow healthy physical and emotional growth of children.
		Parents
☐	☐	Parents spend a few moments at drop-off and pick-up times to talk with me or with their child's caregiver. They are comfortable enough to ease the transitions and share information.
☐	☐	I enjoy talking with the parents. I am able to answer questions and address concerns.
☐	☐	Parent education happens informally in day-to-day interactions and formally through centre events, meetings, conferences and workshops.
		Staff
☐	☐	My staff know they can count on me for support, information and guidance. I know how to be there for them as a person and yet maintain a professional relationship.
☐	☐	My staff and I work well as a team. We know how to work out differences and when to laugh.
☐	☐	In hiring, training and working with staff, I build on each person's strengths, allow for individual differences and help each person grow.
☐	☐	I encourage staff to visit other programs and attend conferences and workshops. In addition, I provide training through regular staff meetings, frequent observations and feedback from other centres.
☐	☐	I know when to intercede and when to watch from the sidelines.

This is happening	This is where I need to focus my attention:	
		Self
☐	☐	I feel a sense of accomplishment in what I am doing and I accept the difficult challenges.
☐	☐	I take time for myself, both to be alone and to be with my family and friends. The commitment I have made to my job is not all-consuming.
☐	☐	My meetings with other directors (both informally and through conferences and workshops) give me opportunities to vent my frustrations, renew my commitment and adjust my perspective.
☐	☐	I keep well-informed on child care issues through professional reading and through participation in community, provincial/territorial and national activities.
		ORGANIZATIONAL GROWTH
☐	☐	The daily flow of activities and responsibilities is effective and flexible — it seems to work well for us.
☐	☐	Emergency plans of action are clear to everyone.
☐	☐	I continually inspect the facility both indoors and outdoors to ensure it is a safe, comfortable, pleasing place for adults and children to spend their days together.
☐	☐	Our record-keeping systems efficiently keep me up-to-date on vital information about staff, children, families, finances, evaluations, etc.
☐	☐	The program philosophy guides decision-making. There is a sense of history, of continuity here. It is clear what we stand for.
☐	☐	I am clear about my responsibilities and the expectations of others.
☐	☐	I am comfortable with my ability to delegate meaningful tasks.
☐	☐	When I need help, I do not hesitate to ask for it. I know where to go for help.
☐	☐	I know where our program is going. We have a long-range plan.
☐	☐	I modify the plan as conditions require.
☐	☐	From year to year, the organization operates on a fiscally sound basis.
☐	☐	Enrolment patters are continually monitored; I know what to expect and how to plan for it.
☐	☐	People are kept well-informed. Seldom do I hear, "I never knew" or "Why didn't you tell me?"
☐	☐	I am watching what is happening within the community, so that I will be well-prepared to guide my program into the future. I know who my customers are, why they are here, and how to keep them satisfied.
☐	☐	The program is well-respected in the community. People turn to us as experts on issues relating to children and families.
☐	☐	I know my role as an advocate for children's issues and see myself as a leader in the community.

Reprinted with permission from Exchange Press Inc., publisher of Child Care Information Exchange (a bi-monthly management magazine for owners and directors of child care centres), P.O. Box 2890, Redmond, WA 98073-9977. This form also appears in ***Well Beings: A Guide to Promote the Physical Health, Safety and Emotional Well Being of Children in Child Care Centres and Family Day Care Homes*** *(1992), Canadian Paediatric Society, pp. 980-981.* ◆

PROGRAM IDEAS

Emergent Curriculum:

Following Children's Lead in the Dance of Real Learning

by Elizabeth Lightford

How do you plan curriculum for your group of children? Do you plan by theme, by weekly program plan, by the seat of your pants, or by the interests and development of the children? Most early childhood educators plan around a theme that corresponds in some way with a monthly event, season or holiday that is supposedly "of interest to the children." We assume that "doing the fall theme" around September or mid-October will be appropriate, year after year. Why not challenge ourselves to find out what *is truly* of interest, of relevance and meaningful for all those young people in our programs! If we claim that we provide child-centred programs for children, we must examine our programs, our approach and our curriculum.

As a result of extensive research on children's learning, we know a great deal about how children learn and process information. Children learn from play; from active exploration and manipulation of their environment; from their own interests; and from those around them. Most people in the profession agree on these basic principles. Children are constantly integrating new information into their developing understanding of their physical and social world (Labinowitz, 1980). If we truly respect each child's construction of knowledge, then a linear, pre-planned approach to curriculum does not support the innate potential of each child to understand the world in a deep and personal way. "A developmentally appropriate curriculum is neither teacher- nor child-directed but a result of interaction between teacher and children, with both contributing ideas and reacting to them to build on appealing and worthwhile themes" (Cassidy & Lancaster, 1993, p. 47). One way to achieve this balance is an approach to curriculum planning called *emergent curriculum.*

Emergent Curriculum

Emergent curriculum stems from the interests of children and relies on teachers' knowledge of developmentally appropriate practice. Emergent curriculum is embedded in a reciprocal relationship between teachers and children, both having valid goals and ideas. It requires energy, flexibility, observation, listening skills and commitment. To begin the process, teachers set up the room with activities that they think might be of interest to the children. Next, they observe and record expressed interest in any of the planned activities that could be extended and built upon (Gordon & Browne, 1993). An effective way to record what the children are doing is to use a tape recorder or a video camera. Once the children become accustomed to having these tools around, they ignore them and teachers can record accurate versions of the children's play and conversations. Throughout the day, teachers respond to children's interests by planning activities and providing props and materials that elaborate on and extend the themes that emerge. Many teachers already practise emergent curriculum as they respond to and support children's play on a daily basis.

Curriculum planning becomes a dance between children and teachers, with each one taking the lead as well as responding to the direction of the music.

Levin (1986) encapsulates this idea in her discussion of a typical Monday morning in day care. As the children were arriving, one child announced that she had brought her rock collection to show everybody. The chidren revealed their interest in the rocks as they gathered around the collection to label the colours, shapes and sizes of the rocks. The teachers had to decide what to do with this spontaneous interest: should they continue on with their planned morning or should they foster and support the obvious interest in rocks? As a team, they decided that they would follow the children's lead and find ways to enhance and deepen the children's understanding of rocks.

Scales were brought out, magnifying glasses were used and hammers were allowed at the workbench. The interest in rocks was steadfast throughout the day and the team spent time planning activities for the following day based on the newly-emerged theme. Each day the teachers met to discuss the day's events and plan the following day. This was *emergent curriculum* at its best. The teachers observed an interest or theme that stemmed from the children; they supported the children's initiative by providing materials, equipment and props; they met to discuss the activities that had evolved throughout the day; they planned additional and extension activities for the following days; they re-evaluated their plans each day and adjusted activities to meet the needs and interests of their group of children.

Curriculum planning becomes a dance between children and teachers, with each one taking the lead as well as responding to the direction of the music. Children and teachers become partners in the learning process (Gandini, 1993, p. 6). This kind of curriculum planning is exciting and appropriate, but you might be asking how all of this is recorded on paper. The answer is *webbing.*

Webbing

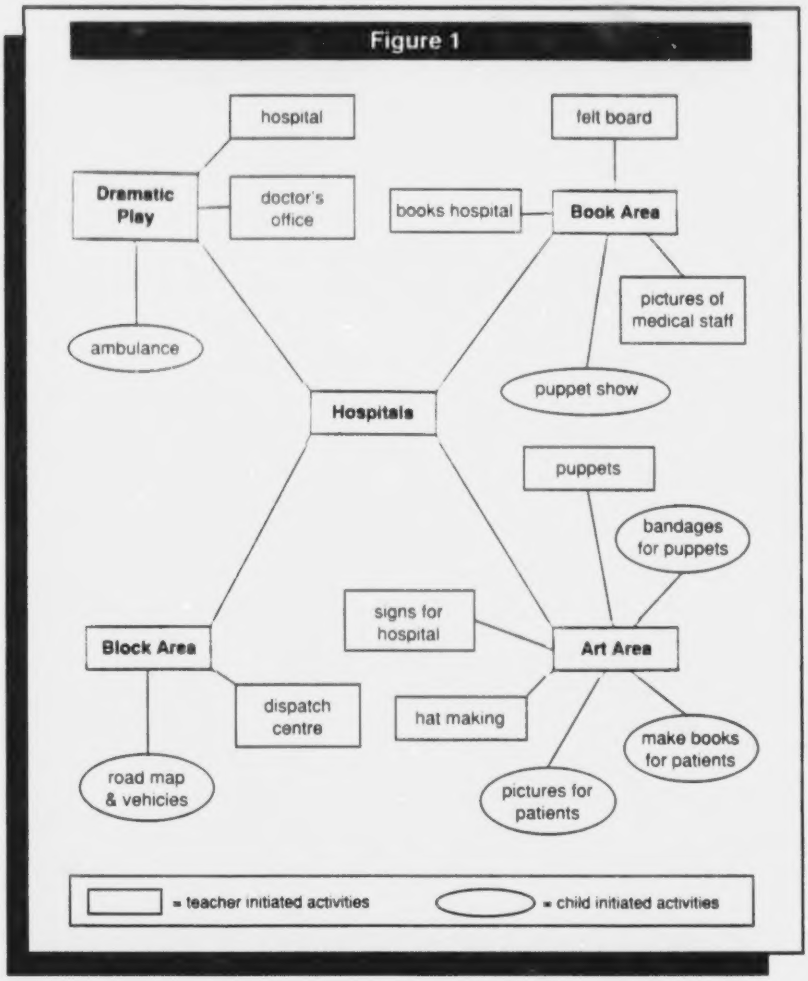
Webbing is a wonderfully easy and stimulating way to plan and record curriculum. It's a fun and exciting brainstorming method that can be used in several ways (Workman & Anziano, 1993). The two main uses for webbing are *planning* curriculum and *recording* curriculum (Levin, 1986). Planning webs are used to generate ideas for activities and projects for the children from an observed interest, such as the rocks. Teachers work together to brainstorm many ideas and activities for the children, which are then recorded in a "web" format. Activities can either be grouped by different areas of the room or by developmental domains. For example, clusters either fall under areas such as the dramatic play, block and science areas *or* clusters centre around domains such as language, cognitive and physical development. Either way is fine, but being consistent in each web is important.

A web can be used in this format as a weekly or monthly program plan. Any activities that emerge throughout the day can also be added to the web. As a result, the web will provide a record of planned activities as well as activities that emerged from the children's play and ideas. This serves as an excellent visual representation to address the question, "What do the children *do* all day?"

The hospital theme web

Perhaps a child has shown a need to role play "doctors" ever since her mother was hospitalized. The teachers may also observe that the play of several other children reflects their experiences with hospitals and doctors. As a result, the teachers team up to plan a web around the theme of hospitals.

Figure 1



It is decided that the planning web will be based on activity areas in the room. In the dramatic play area, a hospital is planned. While the children are playing, they decide that they need an ambulance to transport patients to the hospital. The teachers support this idea by providing props and letting the children build an ambulance in the block area next door to the dramatic play area. On the web diagram, the ambulance is recorded as a child-initiated activity and enclosed within a circle, while the hospital is considered a teacher-initiated activity and enclosed within a square. This method of webbing also emphasizes the integration of teachers' and children's input. Figure 1 displays a small version of this type of webbing.

A second method of webbing is to record what the children are learning while engaged in activities. This type of documentation is useful to show teachers and parents an integrated, visual map of what the children are learning. "Done on a regular basis, they [webs] can provide a useful planning tool as well as good documentation of the 'basic skills' that were incorporated into an educational program for the year" (Levin, 1986, p. 18). Again, it is easy to do and it validates the activities that have been planned or have emerged. Following the hospital theme, a web is set up with activity clusters that have either been teacher-planned or child-initiated. Skills, concepts and abilities the children develop are then listed around each activity. This type of web is useful for showing parents quickly what the goals for each activity are, rather than sifting through goals and objectives in written format.

Using video cameras to determine children's interests

A useful and effective method of observing and recording children's interests is to use a video camera. Using a video camera to record and document children's play provides accurate and objective information for curriculum planning. For example, a 20-minute vignette of block play can reveal a multitude of interests, needs and play themes.

In September 1994, I videotaped the play of a group of kindergarten children in a non-profit, parent cooperative centre in Ottawa. I brought the tape into a curriculum course I was teaching to ECE students at Algonquin College. The goal was to demonstrate how emergent curriculum works. I used this segment of play as an example of what teachers can learn about their children using observation and documentation, via the video camera. It was wonderful! It was so exciting to have the opportunity to watch the children's play. Let's face it, in a busy room, how much time do teachers have to sit down and observe the children? A video camera can serve as a teacher's eyes and ears when she/he must be on the other side of the room.

After the students and I examined and discussed what we were seeing in the children's play, we used the tape as a springboard for planning curriculum that was truly based on those children's interests. We asked ourselves what the children were representing in their play and what interests they were displaying. Throughout the block play we observed house-building, computer play, office role-playing, communications using phones and walkie talkies, and the operation of a police station. When we unravelled the progression of this play, several themes emerged: construction, telecommunications, computers and work settings, all of which were potential starting points for curriculum planning.

We created planning webs responsive to the observed play themes; we brainstormed long-term projects extending from the children's interests; and we discussed the importance of concept webs to document the learning that had occured throughout the day. It was an exciting and stimulating exercise that inspired many students. In writing about the process of webbing, one student reported, "Everyone's ideas were used and incorporated somehow and the final result was a very detailed web and a very exciting week of events" (Falsetto, 1994, p.2). Another student revealed her feelings saying, "When presented with webbing, it was as if the wall had been broken. Ideas flew back and forth, and planning was done in a concrete way" (MacIsaac, 1994, p. 4).

Summary

A discussion of emergent curriculum implies that the starting point for planning curriculum is the *children*. By observing their play and social interactions, teachers investigate and research their children. In so doing, teachers explore the quality of children's thinking — their thoughts, interests, play, questions and need for knowledge about the world.

Reynolds (1994) supports the value of emergent curriculum, in that, "children's interests and ideas come from their own lives and environments" and these "interests are evident in their play" (p.4). It is wonderful to plan and record curriculum that is truly child-centred — one that involves the children's ideas, thoughts, needs, abilities and interests to their fullest. Children have much to contribute to the planning and learning process. Our job is to listen, observe, record, support and respond to children's learning. This is, indeed, a tall order, but one that is rewarding for children and teachers alike.

Why not —

- share this article with a co-worker and discuss it;
- read one of the resources listed in the reference section;
- put a tape recorder in one of your activity areas and listen to the children's play;
- borrow a video camera and record a day of play;
- jot down some observed interests or play themes; or
- get together with a few co-workers and try a web. ◆

Elizabeth Lightford, M.Ed., is a professor of early childhood education at Algonquin College in Nepean, Ontario.

References

Cassidy, D.J., & Lancaster, C. (1993). "The Grassroots Curriculum: A Dialogue between Children and Teachers." *Young Children*, September, 47-51.

Falsetto, E. (1994). Algonquin College Course Paper, Ottawa, Ontario.

Gandini, Lella. (1993). "Fundamentals of the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education." *Young Children*. November, 4-8.

Gordon, A., & Browne, K.W. (1993). *Beginnings and Beyond*. New York: Delmar Publishers Inc.

Labinowitz, E. (1980). *The Piaget Primer*. New York: Addison-Wesley.

Levin, Diane. (1986). "Weaving Curriculum Webs: Planning, Guiding, and Recording Curriculum Activities in the Day Care Classroom." *Day Care and Early Education*, Summer, 16-19.

MacIsaac, C. (1994). Algonquin College Course Paper, Ottawa, Ontario.

Reynolds, U. (1994, June). *Connected Curriculum*. Paper from a presented workshop, Nanaimo, B.C.

Workman, S., & Anziano, M.C. (1993). "Curriculum Webs: Weaving Connections from Children to Teachers." *Young Children*, January, 4-9.

RUSTY & ROSY READ WITH ME
Educational Video Series

By combining stories, songs & pictures, this unique educational video series helps children build the base of rhymes, songs & chants that is essential in order for them to become fluent readers. Developed by education researchers, these imaginative, well-prepared videos are useful aids to helping young children learn to read.

RUSTY & ROSY "ABC'S & SUCH"
Includes 10 animated versions of the familiar ABC song. In addition, comical animated characters show how to form each letter of the alphabet. 35 minutes.

RUSTY & ROSY "NURSERY SONGS & RHYMES"
Includes 26 animated nursery rhymes - one for each letter of the alphabet. As the rhymes are read & sung aloud, each word is highlighted. 37 minutes.

$29.99 EACH

KIDSVIDS KATALOGUE......1-800-565-VIDS(8437)

BEST COPY AVAILABLE

Moyer's

Kids Are Worth It!®

by Moyer's

- CASSETTE
- CD
- VIDEO
- SONGBOOK

SING A TO Z The alphabet comes to life with a song for every letter of the alphabet. *Parents' Choice* calls it "one of the best recordings ever made for children".

80-07538	Cassette	9.99
87-03284	Compact Disc	14.99
87-03362	Video	14.99
87-02295	Songbook	12.95

- CASSETTE
- CD
- EASY PIANO FOLIO

GREAT BIG HITS The best of Sharon, Lois & Bram! Their "greatest hits" all in one album.

87-03360	Cassette	9.99
87-03361	Compact Disc	14.99
87-05431	Piano Folio	17.99

- CASSETTE
- CD
- SONGBOOK

MAINLY MOTHER GOOSE No children's music collection – at home or in the classroom – is complete without this multi award-winning recording and illustrated songbook.

82-00033	Cassette	9.99
87-03281	Compact Disc	14.99
87-02576	Songbook	14.99

CANADA'S BEST-LOVED CHILDREN'S ENTERTAINMENT!

Skinnamarink!

THE SHARON, LOIS & BRAM BOUTIQUE

CHILDREN'S MUSIC FOR THE WHOLE FAMILY!

CANDLES, SNOW & MISTLETOE
No one celebrates the holidays like Sharon, Lois & Bram! Quickly becoming a must-have family classic. Wonderfully produced and arranged by Glen Roven – full of wit, warmth and multicultural style.

87-05259	Cassette	9.99
87-05261	Compact Disc	14.99
87-10888	Video	14.99

CANDLES LONG AGO
A 20 minute mini-collection of "Songs for the Chanukah season".

87-05277	Cassette	8.99
87-05278	Compact Disc	10.99

THE ELEPHANT SHOW VOLUME ONE

82-00263	Cassette	9.99
87-03282	Compact Disc	14.99

HAPPY BIRTHDAY

82-00142	Cassette	9.99
87-03283	Compact Disc	14.99

SONGS FOR ROUND THE CAMPFIRE

87-05389	Cassette	9.99
87-05390	Compact Disc	14.99

ALL THE FUN YOU CAN SING!

87-05244	Cassette	9.99
87-05245	Compact Disc	14.99

ONE ELEPHANT, DEUX ÉLÉPHANTS

82-00202	Cassette	9.99
87-03280	Compact Disc	14.99

THE ELEPHANT SHOW VOLUME ONE

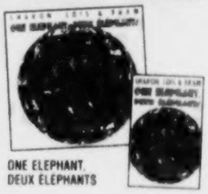
FREE cassette offer inside!

BUY VOLUME 1, GET VOLUME 2 FREE!

HAPPY BIRTHDAY

SONGS FOR ROUND THE CAMPFIRE

ALL THE FUN YOU CAN SING!



ONE ELEPHANT, DEUX ELEPHANTS

ELEPHANT PLUSH
Children's favourite Elephant sporting a woven keyboard scarf! Cuddly, cute and very high quality. About 14".

87-05432 .... 27.99

CYBERBOOGIE CD-ROM
Children progressively create their very own "music videos" to some of SL&B's best-loved songs. Countless hours of fun develops imaginative, motor and computer skills while promoting creativity. *Parents' Choice* award.

87-05433 IBM Compatible ... 49.99

NEW! INTERACTIVE CD-ROM

Cyberboogie
Sharon, Lois & Bram

ONTARIO & WESTERN PROVINCES	PROVINCE OF QUEBEC	ATLANTIC PROVINCES
25 Milvan Drive, Weston, Ont M9L 1Z1	801 St. Germain St., St. Laurent, PQ H4L 3R7	700 St. George Blvd., P.O. Box C.P. #647, Moncton, NB E1C 8M7
(416) 749-2222	(514) 747-9679	(506) 857-2983
1-800-268-0592	1-800-361-5944	1-800-561-7045
FAX (416) 749-7846	FAX (514) 747-6906	FAX (506) 857-9071

Caregiving as Women's Work

Experiences of Powerfulness and Powerlessness

by Deborah Rutman and Beverly Boisseau

Caregiving is nearly always women's work — regardless of whether the care is provided to children or elders, whether the work is paid or unpaid, or whether the care is delivered in home or in institutional/centre environments. While the great majority of caregivers have chosen to engage in caregiving work, what is needed is the creation of public policy that enables them to bear the social and material costs involved in providing care. As a primary step in the development of informed policy, we need to understand more fully women's experiences and needs as caregivers, and to identify possible means to advance caregiving work.

The *Caregiving As Women's Work Project* focused on women who provide care to children and elders in the Greater Victoria area. It was an extension of the innovative research carried out by Drs. Carolyn Attridge and Marilyn Callahan at the University of Victoria, who were concerned with improving the quality of working life for nurses and child welfare workers. *Caregiving as Women's Work* explored women's perceptions of their work and roles as caregivers and of the ideal environment in which to do their work, in order to identify strategies for change. As well, the study explored the notion of power and its relationship to caregivers' well-being and quality of working life. This paper will discuss the themes emerging from our explorations of child care providers' experiences of powerfulness and powerlessness.

Caregivers Share Their Perspectives

Using the design employed by Attridge and Callahan, we held five one-day workshops in the fall of 1992. There were several reasons why we believed a workshop approach was best. First, workshops would provide caregivers with opportunities to share experiences and to amass strength from recognizing common issues. Second, we hoped that participation in workshops would help reduce feelings of isolation that can stem from doing caregiving work. Finally, a workshop method would allow participants to brainstorm how best to communicate the project findings; we wanted to increase the participants' role in using research findings as a basis for action.

Three of the five workshops involved *child day care providers* from licensed day care centres as well as licensed and unlicensed family day care homes. The other two workshops involved *elder care providers* including family caregivers (wives, daughters, daughters-in-law, nieces, granddaughters and neighbours) and professional elder caregivers — many of whom were family caregivers as well. The workshops ranged in size from five to 13 participants.

In the first half of each workshop, caregivers imagined and then described in detail their perceived "ideal" caregiving situation. During the second half of each workshop, caregivers were were asked to recall incidents in their work where they had experienced a sense of (a) powerlessness and (b) powerfulness. Caregivers wrote down and shared first their powerlessness incident and then their powerfulness incident. Given the emotional intensity and impact of these stories — both for the storyteller and for her audience — this sequencing ensured that caregivers would finish story-sharing on a strong and positive note.

Caregivers' Experiences of Powerlessness

The stories we heard revealed four overarching themes with respect to how *both* child and elder caregivers experienced powerlessness. Many of the stories had more than one theme and most often the themes were interconnected. We have separated them here in an effort to enhance the clarity of this discussion; in this article, we also have focused on the stories of child care providers.

Overall, powerlessness was experienced by both child and elder caregivers when:

- their **competence/expertise** as caregivers was **not recognized or respected**;
- they experienced a **lack of control** or a need to **relinquish control**;
- they were **unable to prevent harm** to a care receiver;
- the **system** was so **bureaucratic** that it was unclear whose needs were being met.

More than half the stories described situations in which caregivers felt that insufficient value had been placed on their knowledge of the care receiver. In fact, caregivers' distress and sense of powerlessness were often twofold. Not only did they feel that their knowledge and contributions had been dismissed, but they also frequently felt that the care provided to the child, family member or client was compromised because others did not make use of their expertise.

Inevitably, the issue of abuse surfaced in all the workshops. Caregivers spoke of their feelings of powerlessness when they perceived that they were unable to prevent harm from coming to the children in their care:

> *...I worked in a daycare centre for three months and...I was...potty training one of the little girls. We went into the washroom — I took down her pants and she had burns all over her backside. I asked her what they were from and she said, 'My mommy put me up on the stove.' I went to my boss and told her what the child had told me. My boss talked to the little girl, and then she went and talked with the mother, and the mother completely denied everything. I was so frustrated and felt so powerless that I ended up leaving the day care centre. I quit the next day because nothing was done...People just don't want to know.*

Additional themes that surfaced included the struggle to juggle work and family responsibilities, and the notion of feeling alone, stranded and without support systems. As one caregiver put it:

> *Then the napping stopped during the third week and I became totally frazzled. I had no support systems. I hadn't found the child care support services yet...and...I didn't know anyone else who was in my profession because I came from working with computer, business-oriented people that were all at work and had no children of their own either. I had no one to rely on for that. I thought I was going crazy.*

Caregivers' Experiences of Powerfulness

For caregivers, powerfulness could be linked both to dimensions of an ideal caregiving situation and to the reverse of many of the themes found in the stories of powerlessness. Overall, caregivers experienced powerfulness in situations in which:

- they were able to **recognize** and **value** their **own skills**, **capacities** and **experiences**;
- their **skills** and **knowledge** were **valued by others**;
- they were able to **share their knowledge and skills to assist others**;
- they **recognized** their **own** needs in terms of **self-care** and made time for themselves.

These themes interconnected. At the core of caregivers' experiences of powerfulness was both their sense of self-efficacy — their knowledge that what they did as caregivers made a difference — and their experience of respect and recognition from others. It was significant that these themes recurred for both elder and child care providers, paid and unpaid.

Numerous stories of powerfulness described the caregiver's success in dealing with challenging situations and her appreciation of her own skills:

> *I took a handicapped child into my home with 'William's Syndrome.' It is pretty rare from the information and research that I read about it...I had no idea what to expect. I always wanted to take a handicapped child but never did...Could I juggle the other children and this child, especially when there was one under a year? I have to say that it was probably the most rewarding experience I had doing day care. Not only for me but for the children, because he was so loved by all of us because he was different. It just really changed my way of thinking.*

Stories of powerfulness also focused on the experience of being valued and receiving recognition for their work, particularly from care providers (e.g. school principals or teachers) whose status was perceived to be higher than the caregiver herself — or from the care receiver (child or elder).

In other critical incidents, caregivers' feelings of powerfulness came from *both* the recognition of their own knowledge and skills, and from the *imparting* of that knowledge to others. Their power grew from, or was enhanced by, the act of sharing:

> *Just the other day I had a mom come to me and say, 'I don't know if I am doing the right thing.' Her child was getting up in the middle of the night and wanting to come into the parents' bed. And I said, 'I went through the same thing with my kids and this is what I did.' I gave her the book called,* ***The Family Bed****... She came back a couple of days later and said that*

> *everything was fine now... So that is like power — to be able to help somebody.*

Throughout the course of the project, we had the opportunity to hear profoundly personal and important caregiving stories from people who continue to devote themselves to their work, despite the challenges that exist within the system. In keeping with the project's objectives and inspired by the stories we heard, we propose a number of ways to promote powerfulness in caregiving.

Promoting Powerfulness in Caregiving: Looking to the Future

Social change that will better situations and work environments for caregivers can come about in a number of ways. We believe that change is strongly linked to information access and exchange. Participants told us that sharing knowledge and skills gives rise to feelings of powerfulness. We hope that, by revealing the experiences of women who provide elder and child care, this article contributes to this process.

Finding strength through partnership with other caregivers and through the formation of a collective caregiver voice is of fundamental importance. Indeed, it is arguably the cornerstone of all of our recommendations. This is congruent with the mandate of groups such as the Canadian Child Care Federation, Family Caregivers Network, Child Care Support Services, Early Childhood Educators of British Columbia, and other caregiver networks in British Columbia and Canada. Through peer support, family and professional caregivers can legitimize the range of emotions associated with caring work and can share their practical wisdom and problem-solving strategies with one another.

Directions for Policy, Practice and Caregiver Education

Receiving respect and recognition for one's knowledge and competencies are absolutely essential to feeling powerful. In this project, women experienced *powerfulness* in situations in which they felt that they were valued members of caregiving teams; conversely, they experienced *powerlessness* when they were excluded from care-related decision-making processes.

This plainly suggests that caregivers should participate fully in the ongoing process of care planning. Primary caregivers must be recognized for their knowledge of the care receiver's preferences, values, needs and circumstances. Representation on service planning and resource allocation bodies would signify public recognition of caregivers' contributions and expertise. As well, there must be increased efforts to bridge the communication gulf between different disciplines of professional caregivers. According to project participants, one way to bridge this gulf is by holding workshops along the lines of this research project, in order to bring people together to share caregiving experiences.

One of the most significant implications of this project relates to the need to reformulate our definitions of "care," "caring work," and the elements/activities that comprise "caregiving." We need to rethink these concepts so that the more invisible, relational dimensions of caregiving are fully and formally recognized.

Related to this issue is the need for more opportunities for caregiver education and professional development. For example, child care workers suggested that community colleges and/or caregiver associations develop a learning network, whereby caregivers could visit, observe and exchange ideas with one another in the workplace. Courses or materials on assertiveness and communication training were also recommended.

Caregivers said that additional learning opportunities in relation to *ethics* were essential. For caregivers of elders, there must be continued discussion about the right to live "at risk;" for child care providers, training related to the Early Childhood Educators of British Columbia's newly developed *Code of Ethics* was viewed as a crucial next step in advancing the field.

Finally, there must be policy development geared toward promoting caregiver self-care (i.e. policy that supports caregivers setting limits, where necessary, on their own caregiving labour). This means that we must have health/community/child care policies that truly appreciate the needs of family and professional caregivers of children and elders. This also implies that adequate resources must exist within our care systems to permit caregivers to effectively "share" their caring roles and activities.

Caregivers redefine power

Initially, many of the caregivers who participated in this project struggled with the notion of talking about power/powerfulness as caregivers. Women expressed concern that being powerful meant exerting power *over*, and therefore taking power *away from*, others — especially those for whom they provided care.

Interestingly, however, caregivers' experiences of powerfulness were actually stories of power *sharing*. Time and again, powerfulness in caregiving emerged when these women realized that their support had enabled those they cared for and about to acquire strength and capacities, and pursue new challenges.

Power also meant self-knowledge and self-appreciation. This new understanding of power emerged when caregivers realized that they had been able to transform a situation of powerlessness to one of powerfulness. Their own experience of power was heightened as a result, as was their sense that feeling powerful was permissible — indeed, vital — for them in their work and relationships as women carers. ◆

Deborah Rutman, Ph.D., is senior research associate and an adjunct assistant professor at the School of Social Work, University of Victoria. Beverly Boisseau is completing a graduate degree in the Multi-Disciplinary Master's Program in Policy and Practice in Health & Social Services through the Faculty of Human and Social Development at the University of Victoria.

Thanks are gratefully acknowledged for the funding assistance provided by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC) and National Welfare Grants (Human Resources Development Canada).

For Further Reading:

Attridge, C. & Callahan, M. (1987). *Women in Women's Work — Nurses' Perspectives of Quality Work Environments.* Victoria, BC: University of Victoria

Callahan, M. & Attridge, C. (1990). *Women in Women's Work — Social Workers talk about their work in Child Welfare.* Victoria, BC: University of Victoria

Rutman, D. and Boisseau, B. (1994). *"Caregiving as Women's Work" Project Newsletter.* Victoria, BC: University of Victoria.

Team-Building in the Child Care Work Place

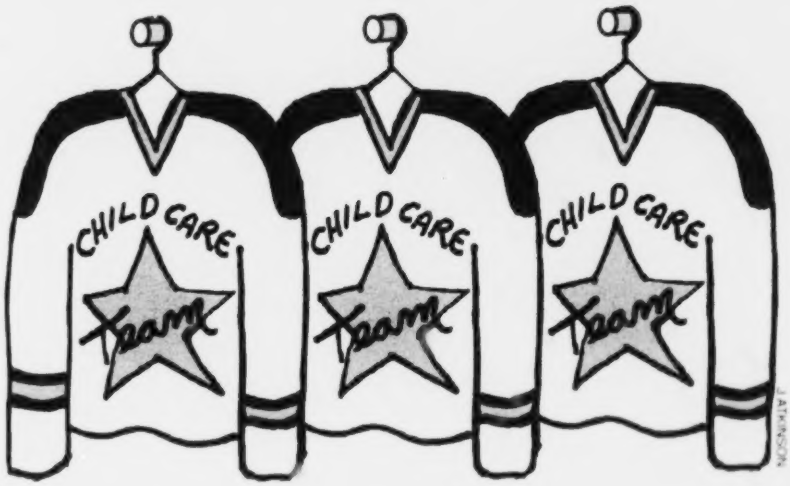
by Carol Wagg

Working in child care requires teamwork. Duties are rotated, schedules are coordinated and resources are shared. But are you really a team or simply a group of people attempting to work under the same roof? Does your workplace atmosphere resemble a caring community of professionals where mutual support and appreciation abound, or is it more like a dysfunctional family full of tension, suspicion and resentment? Lack of teamwork leads to a joyless, stressful workplace and ultimately to poor quality child care.

Business gurus are frequently extolling teamwork as "the productivity breakthrough of the decade." By reorganizing employees into effective teams, businesses can reap the benefits of:

- increased quality of work;
- increased productivity;
- increased staff morale;
- reduced absenteeism; and
- empowered staff.

If these benefits are more dream than reality in your workplace, then it is time to give team-building top priority. When teamwork is weak, it's the children who suffer the most. They keenly sense the adult tension. And, it is difficult for young children to learn social skills if they fail to see sharing, caring and gracious cooperation being modelled by their caregivers.



J. ATKINSON

What are the key characteristics of a team? What is the glue that holds a team together through good times and bad? The following information is intended to strengthen team effort so that all can benefit — management, staff, parents and especially, the children.

Team Definition

A team can be defined as a group of people who:

- have different backgrounds, skills and abilities;
- share a common goal;
- work together to achieve that goal (plan, co-operate, share the power);
- are highly communicative, and
- celebrate together.

Whenever we attempt to strengthen any of these traits, we are also strengthening our team — and higher quality child care can result.

A team is a group of people with different backgrounds, skills and strengths.

Although a child care team must share a common philosophy of child development, individuals on the team may vary widely in their cultural, socio-economic and educational background. Also, they will have different strengths and weaknesses in working with children, parents and other staff. This diversity can be either the team's strength or its curse. Fear of diversity and a resistance to change are common human traits that can create a breeding ground for conflict. However, if this diversity is openly accepted, it can become a team's strength. Encourage staff to discuss their differences with each other and focus on how their strengths and weaknesses can effectively complement each other. A teacher who is strong in creative program planning, but uncomfortable communicating with parents, can be thankful (rather than feel threatened) that his/her co-worker is an effective parent communicator. A child care staff team with identical strengths is as ineffective as a baseball team made up entirely of pitchers.

Strategies:

a) Hire staff with personalities and skills that complement and mesh well with those of existing staff. Include staff members in interviewing and selecting their future co-workers.

b) In job descriptions and performance appraisals, include statements about working as an effective team member. Malicious gossip, negative attitudes and failure to support co-workers are considered cause for dismissal when they persist after coaching and warning.

c) At staff meetings, recognize reasonable risk-taking and reward individual attempts to introduce new ideas into the program. Avoid discouragement by giving out "Oops Awards" for positive attempts at innovation that perhaps fell short of their mark. (Post a sign in the staff washroom that says: "When we all think alike, no one is thinking very much!")

d) State openly that a certain amount of conflict within a team is normal. When conflict does arise, don't panic, act frustrated or ignore the issue. Accept the conflict as another opportunity to strengthen the team by working together to clarify the problem and then to solve it.

e) Encourage the staff to list and act on personal goals. "One thing I would like to do more of is..." and "One thing I would like to do less of is..." Ask staff to identify a teammate's strength; for example, "One positive thing (strength) I have noticed about my co-worker is..."

f) Help staff to "know" their teammates as unique individuals. Have each staff member list on a piece of paper three important traits about her/himself (such as background, family, hobbies, favourite show or activity). Put the unsigned papers in a container. At a staff meeting, take turns reading the papers aloud and guessing the writers. The point is to have fun and to appreciate similarities and differences.

A team shares a common goal.

There is unifying power in having a common purpose! A team needs a clear and obvious target at which to aim. In sports, the team goal is usually obvious and all team members use their unique skills to work together to achieve that goal. Is your team's common goal clear? Without a shared goal there is nothing specific to strive towards, resulting in uncoordinated individual actions, resentful feelings and a discouraged staff. Your purpose must be specific, known and evident in all you do.

Strategies:

a) Ask staff to write out and then share what they think is the team's mission statement/goal. The results will indicate how clear or effective your goal is.

b) If necessary, develop and post a mission statement that clearly defines the organization's overall goal. Avoid a rambling, uninspired statement. An effective mission statement is:

- brief — it must be easily remembered and short enough to be put on letterhead and business cards
- inspiring — this is your team's reason for being! It should breathe life into the team, not put it to sleep.
- clear — it clarifies what you do and whom you serve. Decision-making is easier when the mission statement is clear. For example, if "supporting parents" is part of the mission statement, then staff refusing to meet with parents obviously contradicts the team goal.

c) Dare to dream. Periodically, gather as a team to brainstorm. Create a long-term vision for the centre. How would you like to see the centre operating next month or next year?

d) Practise shooting at targeted monthly team goals. Place a dart board in the staff room or entrance area and post as the target, a circular sign indicating the team's chosen goal for the

Strategies for Successful Staff Meetings

Effective staff meetings are necessary for strong teamwork to occur.

Common Complaints Regarding Staff Meetings:

- they last too long;
- they accomplish little; and
- they are boring.

Secrets to Successful Team Meetings:

- Move quickly through the agenda, noting items with time limits.
- Ensure they are a good investment of time with decisions made, dates set, useful ideas shared and concerns addressed.
- Include some time for fun, food and fellowship.
- Post or circulate a written summary of the meeting as soon as possible.

Staff Meeting Checklist

☐ 1. Planned regularly, often monthly. Dates are set well in advance.

☐ 2. Attendance is a required part of one's job description.

☐ 3. Dates and times are set to accommodate as many staff preferences as possible.

☐ 4. Agenda is posted or circulated before the meeting.

☐ 5. Staff are encouraged to add (and sign) items to the agenda. The meeting leader contacts these people in advance to determine if and how their item can be included in the meeting.

☐ 6. Responsibility for leading the meeting, or part of the meeting, is rotated.

☐ 7. Meetings start and stop on time. Discussions on items are not allowed to drag. Two hours is usually the maximum.

☐ 8. Some professional development is a part of each meeting.

☐ 9. Some fun and fellowship is part of each meeting.

☐ 10. Meeting notes are posted or circulated right away. ◆

month. The goal could be a fund-raising event, an open house or the promotion of children's self-esteem or social skills. Have team members write on a paper arrow exactly what they are going to do to help the team attain that goal. Post the arrows on the target pointing towards the centre. This is a visual statement to parents and a reminder to staff of your team's common goal and how they plan to support it. A team is strengthened when members clearly see how their specific actions are connected to and have an impact on the organization's overall goal.

A team works together to achieve the common goal.

Naturally, team members will be more committed to achieving a goal that they have helped identify. When management dictates the goals, staff are simply less motivated to achieve them. To encourage the staff to work effectively together, it is necessary to clearly and fairly delegate duties (each team member knows the position he/she is to play), and to use participatory management. In participatory management, some leadership and decision-making power is shared. Staff input should be solicited, especially before major administrative decisions are made that will directly effect the team's work or environment.

Strategies

a) Share the leadership. Post the staff meeting agenda in advance and invite staff to propose changes or additions to the agenda. Encourage staff to take turns leading all or part of the meeting.

b) Share the problem-solving. Have brief brainstorming sessions to share solutions regarding a common concern (e.g. a child's behaviour, a late parent or a messy storage area).

c) Share the glory. Recognize staff efforts and activities at meetings, on bulletin boards or in newsletters. During a staff meeting, share "goosebump stories." These are humorous incidents or uplifting stories that make all that hard work worthwhile.

d) Share the load. Once a team goal or activity has been identified, make a monthly action plan (M.A.P.) and post it. The action plan chart below can be useful in clarifying individual responsibilities and time frames for task completion. Team members participate in the delegation of tasks, but one person is the designated "co-ordinator" to ensure the M.A.P. is being followed, to cheer on the team players and to design "detours" when problems arise.

A team is highly communicative.

Feeling well informed is associated directly with job satisfaction and team productivity. To function effectively, a team must be highly communicative. Unfortunately, communication gaps in child care often abound. "I never know what's going on around here!" is a common staff complaint. The obvious communication challenge in the child care workplace, with staff on various shifts and children always present, is *time to communicate*. Regularly scheduled time to communicate as a team must be considered a top priority; otherwise, misinformation, gossip and resentment build, destroying team productivity and staff morale.

Strategies:

a) Make attendance at staff/team meetings a requirement on job descriptions.

b) Hold regularly scheduled staff meetings that are well organized, move quickly through the agenda and include some time for fun, food and fellowship. Lectures or boring, poorly organized meetings will destroy, not strengthen, a team.

MONTHLY ACTION PLAN

Goal: ______________________ Target Date: ____________

Tasks	Person Responsible	Resources Needed	Due Date	Date Completed

Evaluation of Outcome and Future Recommendations: ____________

Six Steps to a Staff Meeting

Every staff group has unique needs. Consider the following only as a guide. Not everything can be done at every meeting. Adapt and be flexible.

STEP 1:

Start on a positive note: follow the 3 R's! (reward, recognition & recreation).

- Note specific team accomplishments.
- Ask: "What has happened since our last meeting that you are most proud of/regret?"
- Thank people for extra time and work given.
- Recognize individuals who have experienced change (e.g. new staff, new course, graduation, job promotion, etc.)
- Hand out the Mistake of the Month Award in a light-hearted manner to recognize risk-taking and innovative ideas (even if they were not totally successful).
- Have food, especially it if is the end of the day.
- Have fun, especially if not all staff are familiar or comfortable with one another. Plan a brief "ice-breaker" game/activity to promote congeniality and to encourage staff to get to know one another. For example, give each person a plain brown paper bag before the meeting. Ask them to place three small items in the bag that they consider to be personally characteristic (e.g. perfume, snack or scarf). Collect the bags before the meeting. At the meeting, staff members take turns opening bags and determining owners.

STEP 2:

Create continuity between meetings.

- Review the decisions and action plans from the last meeting and get a progress report. Did everything get done? Concerns?

STEP 3:

Create a new action plan.

- Identify tasks. What needs to be done, by whom, when? Write these out and post them so that roles and time frames are clear.
- Identify problems that need to be solved. The team is to be diagnostic and identify the problem, not simply complain. If people get stuck on complaining, then re-focus on solutions and actions. Brainstorm solutions: "What can we do? Who will be responsible?"

c) Set aside a monthly planning time for small team meetings of teachers who work directly together. This can occur at nap time, if supply staff can cover the sleep room. Clarify what you expect to be accomplished during the meeting and encourage the team to report back to the supervisor with any questions or needs.

d) Use a staff bulletin board and individual teacher mail boxes so that personal or important messages can't be missed.

e) Place a staff-only, wipe-off board in a central location for staff to spontaneously write jokes, reminders, positive comments or funny anecdotes. If used well, it can become the focal point for open informal communication and promote a sense of belonging.

f) If there is a board of directors or Parent Advisory Committee, have a staff representative attend and report back to coworkers. Avoid team-destroying rumours by ensuring accurate information is free flowing and that staff feel consulted and well informed about decisions and actions that will effect them directly.

g) Provide staff with professional development sessions on team problem-solving, conflict resolution and effective feedback methods.

h) Smile! Non-verbal communication is always the most powerful.

A team celebrates.

What happens at your workplace when the team attains its goal or hits its target? If the answer is "nothing," then you are not a team. Celebrating is the most often overlooked yet powerful aspect of team-building. When your teammates succeed, so do you! Praise them when they succeed and encourage them when they fail.

In baseball, simply making first base is reason to cheer, even though the goal (home plate) is not yet attained. We can do this too. Don't wait for special holidays or unusual achievements. As a team, celebrate all the "small wins" along the way! The children will benefit too. A joyful attitude towards life is caught, not taught.

Strategies:

a) Hold Fabulous (or fattening) Food Fridays in the staff room. Present fun and simple recognition awards. Create a team chant or cheer.

b) Post interesting "Gotcha" snap shots showing staff on the job.

c) Start a "gift fund" for purchasing small gifts to celebrate important personal events such as births, engagements, graduations and anniversaries.

d) Establish a tradition at your centre for celebrating staff birthdays. A shorter work day or a longer lunch hour is often a well received bonus.

e) Hold surprise celebrations at random intervals for no sensible reason. These are often the most fun.

f) Look for ways to have fun together; this builds cohesiveness.

The Glue That Holds a Team Together

One of our deepest human needs is knowing we are appreciated. The glue that binds us together and the fuel that keeps us going is knowing we are valued as individuals and seeing our efforts openly appreciated.

A team needs goals as a focus, but goals that are time-oriented (dreams with a deadline) are not enough. A team also needs values — goals that are essentially timeless. Values are not planned events; they are the founding principles and the guiding forces supporting all we do. Make mutual appreciation a founding value in your workplace. If this value seems sorely lacking, then you be the one to model it. Like anger, kindness is contagious — it needs merely a carrier to spread it around.

Team-building in the child care workplace is not a frill. It is the strong foundation upon which a high quality program is built. When we care for each other, we are better able to care for the children. Isn't that our ultimate goal? ◆

Carol Wagg is program development consultant for the Early Childhood Education Resource Centre in London, a project of the Association of Early Childhood Educators, Ontario, London Branch. This non-profit centre is funded by the Ontario Ministry of Community and Social Services. Carol provides consultations and professional development to support the formal and informal child care programs in London and the five surrounding counties.

STEP 4:
Plan professional development activities.

- Professional development — even five minutes' worth — is valuable so that staff feel meetings are a good investment of their time. No one is motivated to attend meetings that merely result in announcements, problems to solve and tasks to do.
- Play a few minutes of a related video or cassette, explaining why it is of interest. Make it available to staff for the following week to finish at home or on breaks.
- Share handouts and a brief summary of a workshop or class recently attended. If staff workshop fees are paid by the centre, then it is reasonable to request staff to share their new insights with the rest of the staff.
- Arrange for a guest speaker such as a public health nurse or a parent with praise or constructive ideas. You could also invite a representative from the centre's upper management to explain changes or give recognition.
- Invite teachers to explain new programming ideas or share resources.
- Point out new articles or books that have been added to the centre's professional development library.

STEP 5:
Hand out general announcements.

- Have these printed and ready to hand out at the meeting. Briefly refer to the list and point out key information only. A long list of announcements at the start of a meeting tends to put people in a passive, sleepy mood and items are forgotten. People also resent spending valuable meeting time on announcements that could have been made by memo.

STEP 6:
Endings are Important. End Positively!

- End on time. Do not go overtime unless all agree that it would be a valuable thing to do. If important content is not covered, it may be advisable to hold a second brief meeting. Having done this once, team members soon learn the importance of staying on topic and moving through the agenda efficiently.
- Avoid shouting instructions and reminders as people are going out the door.
- End on a positive note. Share a joke, a humorous or heart warming incident that you have observed in the centre. These are simple reminders that all the hard work really is worthwhile!
- Thank people for their time and participation. ◆

Moving Beyond the Minimum

In December 1994, the Canadian Child Care Federation presented a brief to the federal government's Standing Committee on Human Resources Development in which it stated that: "investing in child care for all of Canada's children is fiscally and socially responsible; and assuring quality in child care is a shared responsibility and an immediate priority."

The CCCF argued that quality cannot be assured by government regulations alone but through a partnership of governments, child care organizations, parents, communities and training institutions. Indeed, for quality to be assured, the roles of all these partners must be acknowledged, coordinated and supported.

It is important that the child care field continue this discussion if the child care system is to move "beyond the minimum" to one where the quality of services is assured. Excerpts from three of the background papers that informed the CCCF brief mentioned above, contribute to the dialogue.

Standards of Practice and Quality Child Care

by Gillian Doherty

It is often assumed that a provincial or territorial child care licence ensures that the service will provide a stimulating experience that encourages optimal child development. The reality is that child care licensing requirements in most Canadian jurisdictions do not extend beyond the level of basic health and safety provisions, in other words, a level intended simply to ensure that the service does not harm a child. Licensing requirements in Canada generally do not address what is necessary to encourage the development of children's physical, social, language and thinking skills.

In contrast, desirable standards of practice are intended to provide guidelines for the provision of child care that will assist children to develop to their fullest potential. These standards are based on the findings of a large number of research studies that have identified the most important adult behaviours and program characteristics for promoting optimal child development.

A survey by the Childcare Resource and Research Unit found that no Canadian jurisdiction met the levels of desirable practice supported by the research in all three areas for all child age ranges.

Research conducted on children under age six still in child care programs has found that there is a direct relationship between the extent to which the program goes beyond simply ensuring basic health and safety and:

- the competency level of the children's language skills;[1]
- the level of the children's social skills;[2] and
- the children's ability to regulate their own behaviour.[3]

A child's experience in child care in the first six years of life continues to influence the child's functioning and development beyond that period. Research has demonstrated a strong relationship between child care at the level of basic health and safety, but with no or few components to stimulate development, and children who, in elementary school:

- are rated as having more behaviour problems than children who had been in programs that met some of the desired standards of practice;[4]
- have poorer social skills than other children and are less accepted by them;[5] and
- show poorer academic progress than other children relative to their apparent ability.[6]

Little research has been conducted on the influence of being in before- and/or after-school child care on children over age six. However, the research findings to-date indicate that the type of child care experience that the child has at this older age also influences the child's well-being and development. Therefore, desirable standards of practice, not simply requirements for basic health and safety provisions, are also important in school-aged child care.

Fiscal responsibility dictates that scarce resources be directed to those populations where they will produce the most benefit. Child care services that meet desirable standards of practice are more costly to provide than those that simply attempt to ensure basic health and safety. From this, it might be argued that any government funds for child care meeting desirable standards of practice should be targeted to children living in poverty. However, such targeting probably would not be fiscally responsible. There is disturbing evidence from the research that a middle-class, two-parent family does not compensate for the negative impact of child care that fails to provide adequate stimulation, at least for children in full-time care.[7] This finding is not surprising. Many children enter full-time child care before they are a year old and spend more of their waking hours in the child care setting than in their own home. A child care setting that mimics the lack of social, language, and other stimulation associated with poverty is likely to have the same negative impact on child development, even if the children come from middle-class homes.

The degree to which requirements for licensing go beyond the level of basic health and safety varies considerably across the provinces and territories. A survey by the Childcare Resource and Research Unit[8] found that no Canadian jurisdiction met the levels of desirable practice supported by the research in all three areas for all child age ranges. New Brunswick, the Northwest Territories and the Yukon do not require any staff member, even a centre director, to have training in early childhood education. Quebec regulations allow one staff person to care for eight children under age two, while the permitted number of children of the same age per staff member in Nova Scotia is seven. Five other jurisdictions allow one person to look after six children under age two. The desirable maximum number of children age two per staff member is four, and for younger children there should only be three children per caregiver. All jurisdictions allow larger group sizes than those supported by research as desirable.

Research has repeatedly, and convincingly, demonstrated the impact of caregiver training in early childhood education,[9] and an appropriate number of children per caregiver[10] for optimal child development. Therefore, basic national principles should be developed for minimal acceptable staff training qualifications and for the maximum number of children per staff member for infants, toddlers, preschoolers and school-aged children. ◆

Gillian Doherty is a freelance social services planner and researcher who has done considerable work in the child care field, and the author of two books that examine the issue of quality in child care.

Professionalism: The Link to Quality Care

by Sandra Griffin

While the term "quality" is often added to a call for expanded services in child care, little attention and fewer resources have actually been focused on the inextricable link between the quality of child care services and the quality of the caregivers. Research clearly indicates that there are significant risks for children in poor quality care. Further, research identifies caregivers as the single most important factor in the provision of good quality child care services.

Caregivers are critical to the development of a comprehensive, high quality child care system for two significant reasons:

- they are the fulcrum on which "quality" rests; and
- they are in the best position to provide the systemic checks and balances necessary to move the current child care system to one where good quality services are assured.

To assure quality, knowledgeable and experienced practitioners must monitor current practice and provide on-going feedback into the system, thereby continually enhancing our existing knowledge base on what constitutes "good" or "best" practice. Research clearly identifies post-secondary education specific to the field of early childhood education and care as a key variable in determining the quality of interactions between caregivers and children; caregivers without such training are less likely to be appropriately responsive and positive in their interactions with children.

While governments can implement regulations regarding training, who determines the content and quality of the training? Who monitors the training and is responsible for ensuring that it is actually providing the level of knowledge and expertise that is necessary? Who monitors the dynamic and powerfully influential relationship between the adults and children in a caregiving setting, ensuring that an optimum level of positive interactions is maintained? What are the standards of practice against which training and practice are judged?

There are increasingly complex issues that practitioners in the child care field must address on a daily basis. Drs. Spodek, Saracho and Peters state that with "each new addition there are new concerns, new purposes, new understandings, and new skills needed and new demands for professionalizing practice."[11] Just as in other related fields, be it education, health or human services, the knowledge-base upon which good child care practice is built is not static. Research and experience must constantly inform good practice. Keeping current with the "state of the art" is crucial to the maintenance of quality in the system.

Yet again the questions. Who is responsible for organizing professional development or in-service training opportunities? Against what standards of practice is the content of professional development and in-service training evaluated to determine their efficacy in meeting the needs of the diverse range of caregivers in a diverse range of child care settings, from family day care settings to integrated special needs centre-based settings? Who monitors the ability of practice to address the constantly emerging concerns? Who is responsible for ensuring that current research informs current practice and current practice informs future research?

In other fields, these answers traditionally come from the professional body — essentially the professional infrastructure that is accountable to the public in relation to the services being provided by the profession itself. According to Dr. Donald Peters[12], the profession:

- generates new knowledge necessary to advance good practice;
- assumes major responsibility for the transmission of that knowledge to students preparing to enter the field; and
- defines the relationship between possession of the desired knowledge and skills and entry into practice.

Dr. Peters further identifies the importance of "an on-going evaluation process for continuously monitoring professional performance which requires:

- a set of ethical standards and basic operating procedures against which member performance can be measured; and
- the availability of meaningful sanctions of self-policing."[13]

It is quite evident that the quality of child care services that Canadian children and their families need cannot be found in minimum, concrete, regulatable standards alone. If we are to have a child care system in Canada that can truly meet the needs of our children and families, that will promote positive developmental outcomes for children and provide support for families, then we must build the infrastructure — the profession — to develop and maintain the quality system that we seek. ◆

Sandra Griffin is the associate coordinator of the Unit for Child Care, School for Child and Youth Care, University of Victoria, and a past president of the Canadian Child Care Federation and the Early Childhood Educators of B.C.

Accreditation: A Tool for Enhancing Quality Care

by Karen Chandler

Mechanisms to improve quality child care fall into two general categories: regulatory and non-regulatory. Licensed standards should be recognized as minimum standards, designed to prevent programs that harm children. Higher levels of quality may be established by promoting higher standards of professional practice. One such method is accreditation.

Accreditation, a somewhat new concept in the field of early childhood education, is defined by Doherty[14] as a process by which a representative body, recognized by both the service community and the community in general, establishes standards for services. These standards are above the minimum regulatory requirements of government. Programs apply on a voluntary basis for evaluation against the standards and, if found to meet or surpass them, are granted a certificate of recognition.

One of the most important concepts in organizational theory is that for change to be real and lasting, it must be initiated by the organization. Similarly, one of the most effective strategies for program improvement and change is collaborative problem solving, which would involve administrators, early childhood educators, other staff and parents in a systematic study of a program's strengths and areas needing improvement. At the core of an accreditation system is the assumption that for substantive program change to occur and be sustained, it must be program motivated. At the same time, by achieving accreditation, an extrinsic incentive is offered to a program through the recognition that it has substantially complied with high standards.

The similarities and differences between licensing and accreditation are articulated by Morgan.[15]

- Licensing is mandatory, whereas accreditation is voluntary.
- Licensing standards are minimal requirements. Accreditation standards define high quality. Licensing is designed to provide a baseline of protection for children in licensed home care and group care. Accreditation defines a ceiling of quality.
- Licensing requires 100 per cent compliance. Accreditation is based on substantial compliance. Because licensing standards are established as minimal standards, the assumption is that they must all be met with an equal level of compliance. Accreditation standards define higher level quality and since compliance is determined on the basis of professional judgement, 100 per cent compliance is not required.
- Licensing is government regulated. Accreditation is professionally sponsored.
- Licensing punishes non-compliance. Accreditation recognizes achievement.

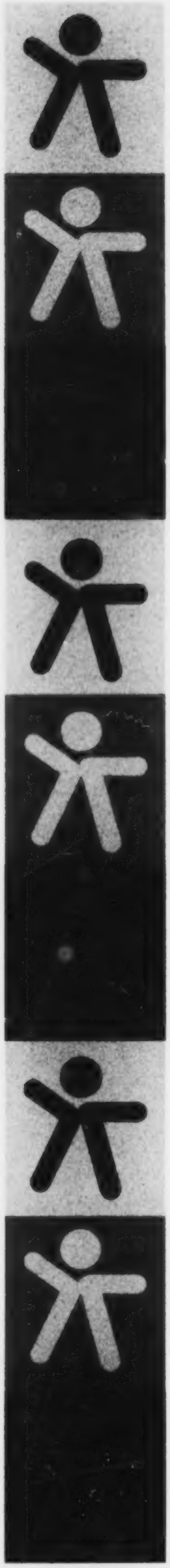
One of the most pressing questions regarding the accreditation system is how well it achieves its goal of bringing about change and improvement in programs. Whitebrook found that accredited centres in the United States employed staff with more formal education, higher levels of early childhood education and more experience than non-accredited centres.[16] Accredited centres had more developmentally appropriate curriculum, more playroom staff, and better infant and toddler ratios. Teachers were viewed as more sensitive in their interactions and engaged in more appropriate caregiving. Accredited centres paid better wages and provided better working conditions.

Some of the benefits of accreditation reported in centres participating in a NAEYC study included:[17]

- improvements in staff development, communication and morale;
- recognition that providing a good program is great for staff self-esteem;
- measurable program improvements as the result of the process;
- a marketing tool for centres wanting to increase/maintain enrolment; parents felt an increased sense of assurance that they had made a good decision in choosing an accredited program for their children.

There is no national child care accreditation system in Canada. Some Canadians express concern that improving the quality of child care may make these services so expensive that they would be inaccessible to parents and children. However, it is being argued with increasing regularity that society as well as families should share the responsibility for children's well-being. Government funding must be made available to ensure that child care is affordable, accessible, and of high quality. ◆

Karen Chandler is a faculty member, ECE program, George Brown College, and a past president of the Canadian Child Care Federation.



Endnotes:

1. See: Goelman & Pence, 1988; McCartney, 1984; Melhuish et al., 1990a and 1990b; Peterson & Peterson, 1986; Schliecker et al., 1991.
2. See: Kontos & Fiene, 1986; Phillips et al., 1987; Vandell & Powers, 1983; White et al., 1988.
3. See: Howes & Olenick, 1986; Peterson & Peterson, 1986; Phillips et al., 1987.
4. See: Howes, 1988; Vandell et al., 1988; Vandell & Corasaniti, 1990.
5. See: Vandell et al., 1988; Vandell & Corasaniti, 1990.
6. See: Howes, 1988; Vandell & Corasaniti, 1990.
7. See: Howes, 1990; Melhuish et al., 1990a and 1990b; Peterson & Peterson, 1986.
8. See: Childcare Resource and Research Unit, 1994.
9. See: Arnett, 1989; Berk, 1985; Fosburg, 1981; Friesen, 1992; Howes, 1983; Pence & Goelman, 1991; Ruopp et al., 1979; Stuart & Pepper, 1988; Whitebook et al., 1990. The Friesen, Pence & Goelman, Stuart & Pepper studies were conducted in Canada.
10. See: Holloway & Reichhart-Erikson, 1988; Howes & Olenick, 1986; Howes & Rubenstein, 1985; Phillips et al., Smith et al., 1989; Vandell & Powers, 1983.
11. See: Peters, 1988, pg 189.
12. See: Peters, 1988.
13. See: Peters, 1988, pg 101.
14. See: Doherty-Derkowski, 1995.
15. See: Morgan, 1982.
16. See: Whitebrook et al., 1990.
17. See: Bredekamp, editor, 1990.

Bibliography

Arnett, J. (1989). "Caregivers in Day Care Centres: Does Training Matter?" *Developmental Psychology*, 10, 541-552.

Berk, L. (1985). "Relationship of Caregiver Education to Child-oriented Attitudes, Job Satisfaction, and Behaviors Towards Children." *Child Care Quarterly*, 14(2), 103-129.

Bredekamp, D. (1990). "Quality: Evidence from NAEYC Accreditation System." *Regulating Child Care*. Washington, D.C.: NAEYC.

Canadian Child Care Federation/Canadian Day Care Advocacy Association (1992). *Caring for a Living*. Ottawa: Canadian Child Care Federation.

Canadian Child Care Federation (1993). *National Statement on Quality Child Care*. Ottawa: Author.

Canadian Institute of Child Health (1994). *The Health of Canada's Children*, 2nd edition. Ottawa: Author.

Centre for International Statistics (1993). *Focus on child care*. Newsletter No. 2. Ottawa: Canadian Council on Social Development.

Childcare Resource and Research Unit (1993). *Child care in Canada: Provinces and Territories, 1993*. Toronto: Centre for Urban and Community Studies, University of Toronto.

Doherty-Derkowski, G. (1995). *Quality matters: Excellence in early childhood programs*. Don Mills, Ontario: Addison-Wesley Publishers Limited.

Fosburg, S. (1981). *Family day care in the United States: Final Report of the National Day Care Home Study*, volume I. Cambridge, Mass: Abt Associates.

Friendly, M. (1994). *Child care policy in Canada: Putting the pieces together*. Don Mills, Ontario: Addison-Wesley Publishers Limited.

Friesen, B.K. (1992). *A sociological examination of the effects of auspice on day care quality*. Ph.D dissertation. Calgary: Department of Sociology, University of Calgary.

Goelman, H., & Pence, A.R. (1988). "Children in Three Types of Day Care: Daily Experience, Quality of Care and Developmental Outcomes." *Early Child Development & Care*, 33, 67-76.

Holloway, S.D., & Reichhart-Erickson, M. (1988). "The Relationship of Day Care Quality to Children's Free Play Behavior and Social Problem Solving Skills." *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 39-53.

Howes, C. (1983). "Caregiver Behavior in Center and Family Day Care." *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 99-107.

Howes, C. (1988). "Relations Between Early Child Care and Schooling." *Developmental Psychology*, 24(1), 53-57.

Howes, C., & Olenick, M. (1986). "Family and Child Care Influences on Toddlers' Compliance." *Child Development*, 57, 202-216.

Howes, C., & Rubenstein, J. (1985). "Determinants of Toddlers' Experiences in Day Care: Age of Entry and Quality of Setting." *Child Care Quarterly*, 14(2), 140-151.

Human Resources Development Canada. (1994). *Background facts: Social security in Canada*. Ottawa: Author.

Kontos, S., & Fiene, R. (1987). "Child care Quality: Compliance with Regulations and Children's Development: The Pennsylvania Study." In D. Phillips (Ed.), *Quality in child care: What does the research tell us?* Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, 57-79.

Lero, D.S., Pence, A.R., Goelman, H., & Brockman, L.M. (1992). Canadian National Child Care Study, special tabulation.

MacBride-King, J. (1990). *Work and family: Employment Challenge of the 90s*. Ottawa: Conference Board of Canada, Report no. 59-90.

McCartney, K. (1984). "Effect of Quality of Day Care Environment on Children's Language Development." *Developmental Psychology*, 20(2), 244-260.

Melhuish, E.C., Mooney, A., Martin, S., & Lloyd, E. (1990a). "Type of Childcare at 18 months — Differences in Interactional Experience." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(6), 849-859.

Melhuish, E.C., Lloyd, E., Martin, S., & Mooney, A. (1990b). "Type of Childcare at 18 months — Relations with Cognitive and Language Development." *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 31(6), 861-870.

Morgan, G. (1982). "Regulating Early Childhood Programs in the Eighties." *Handbook of Research in Early Childhood Education*. New York: Free Press.

National Child Care Information Centre, Child Care Programs Division (1991). *Status of Day Care in Canada 1990*. Ottawa: Minister of Supply and Services.

National Child Care Information Centre, Child Care Programs Division (1994). *Status of Day Care in Canada 1993*. Ottawa: Minister of Supply and Services.

Pence, A.R., & Goelman, H. (1991). "The Relationship of Regulation, Training and Motivation to Quality of Care in Family Day Care." *Child and Youth Care Forum*, 20(2), 83-101.

Peterson, C., & Peterson, R. (1986). "Parent-Child Interaction and Day Care: Does Quality of Care Matter?" *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7, 1-15.

Phillips, D., McCartney, K., & Scarr, S. (1987). "Child Care Quality and Children's Social Development." *Developmental Psychology*, 20(1), 537-543.

Phillips, D., Howes, C., & Whitebook, M. (1992). "The Social Policy Context of Child Care: Effects on Quality." *American Journal of Community Psychology*, 20(1), 25-51.

Ross, D. (1989). *Child poverty in Canada*. Ottawa: Canadian Council on Social Development. Unpublished paper.

Ruopp, R., Travers, J., Glantz, R., & Coelen, C. (1979). *Children at the center: Final Report of the National Day Care Study*. Cambridge, Mass: Abt Associates.

Schliecker, E., White, D.R., & Jacobs, E. (1991). "The Role of Day Care Quality in the Prediction of Children's Vocabulary." *Canadian Journal of Behavioural Science*, 23(1), 12-24.

Smith, A.B., McMillan, B.W., Kennedy, S., & Ratcliffe, B. (1989). "The Effect of Improving Preschool Teacher/Child Ratios: An Experiment in Nature." *Early Childhood Development and Care*, 41, 123-138.

Spodek, B., Saracho, O.N., & Peters, D.L. (1988). "Professionalizing the Field: The Tasks Ahead." *Professionalism and the Early Childhood Practitioner*. New York: Teachers College Press.

Stuart, B., & Pepper, S. (1988). "The Contribution of Caregiver's Personality and Vocational Interests to Quality in Licensed Family Day Care." *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, 2(2), 99-109.

Vandell, D.L., Henderson, W.K., & Wilson, K.S. (1988). "A Longitudinal Study of Children with Day Care Experiences of Varying Quality." *Child Development*, 59, 1286-1292.

Vandell, D.L., & Corasaniti, M.A. (1990). "Variations in Early Child Care: Do They Predict Subsequent Social, Emotional, and Cognitive differences?" *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 555-572.

Vandell, D.L., & Powers, C.P. (1983). "Day care quality and Children's Free Play Activities." *American Journal of Orthopsychiatry*, 53(3), 493-500.

White, D.R., Jacobs, E., & Schliecker, E. (1988). "Relationship of Day Care Environmental Quality and Children's Social Behaviour." *Canadian Psychology*, 29, Abstract #668.

Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1990). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Final report of the National Child Care Staffing Study. Oakland, California: Child Care Employee Project.

Federal Policy on Child Care —

September 1993 to April 1995

Creating Opportunity

— The Liberal Plan for Canada 1993

In September 1993, the Liberal government released the document, *Creating Opportunity* (the "Red Book"), an economic and social plan for Canada, which included an agenda for action on child care. According to the "Red Book," a federal liberal government would, in conjunction with the provinces, "implement a realistic and fiscally responsible program to increase the number of child care spaces in Canada. In each year following a year of three per cent economic growth, a Liberal government will create 50,000 new child care spaces to a total of 150,000." According to the report, "The objective of the Liberal policy on child care is to create genuine choices for parents by encouraging the development of regulated child care alternatives." The $720 million cost of creating the new spaces would be shared amongst the Federal government (40%), the provinces/territories (40%) and parent fees (20%), based on parents' ability to pay.

Agenda: Jobs and Growth

— Improving Social Security in Canada 1994

In October 1994, the federal Liberal government, under the direction of the Honourable Lloyd Axworthy, Minister of Human Resources Development, began a process of reviewing social security in Canada. The government agenda focused on four key areas: reforming social security; ensuring a healthy fiscal climate; reviewing government programs and priorities; and strengthening the performance of the Canadian economy in investment, innovation and trade.

According to the discussion paper, *Agenda: Jobs and Growth — Improving Social Security in Canada*, which was released to launch the review, child care is part of the agenda: "The federal government sees child care as a priority for the reform of social security programs, lying at the heart of the three areas addressed by this Discussion Paper: working, learning and security. It is a critical support for employment, because it provides working parents with the assurance of quality care for their children."

The social security review included the release of several supplementary discussion papers and an invitation to all Canadians to contribute to the process through public hearings by the Standing Committee on Human Resources Development; contact with their MPs; consultation seminars across the country; and a special workbook on reform that could be completed by individuals and sent to the Minister of Human Resources Development.

In December 1994, the CCCF submitted a brief to the Standing Committee on Human Resources Development. Child care advocates, representatives and organizations across the country also submitted briefs to the Committee recommending child care as a national priority.

Security, Opportunities and Fairness: Canadians renewing their social programs

— Report of the Standing Committee on Human Resources Development 1995

As a result of the social security review process, the Standing Committee on Human Resources Development came forth with a number of recommendations relating directly and indirectly to child care in Canada. Among the recommendations of the Standing Committee were the following. The Committee recommends that:

- the federal government discuss with the provinces and territories the development of a more coordinated approach to child care. We [Standing Committee] believe that the current federal financing arrangements, where child care is funded under CAP in the context of "welfare services," are an inadequate approach. Moreover, federal child care dollars are currently dispersed over a number of programs and departments, a feature which further complicates the federal financing role.
- the federal government discuss with the provinces and territories the establishment of standards appropriate to high quality child care and attuned to early childhood development needs.
- in discussions with the provinces and territories, the work of child care workers be properly valued and their access to educational opportunities in early childhood development be improved.
- the quality and integration of child care delivery be considered at the same time as governments plan increases in the number of spaces available.
- the upcoming federal-provincial-territorial discussions, based on existing commitments to increased child care funding, serve as the groundwork for establishing a strengthened and improved child care system in Canada.
- a portion of federally provided child care financing be designated for the provision of Aboriginal child care services.
- a further portion of federal child care financing be allocated for the needs of children with

disabilities, so that they may take advantage of opportunities for full participation in the community.

The Committee also recommended that, "the federal government initiate discussions with the provinces and territories on changing CAP to a block-funded program with more flexible provisions that would enable it to be used for preventive social programs."

THE 1995 FEDERAL BUDGET

Canada Social Transfer

The federal government announced in the February 1995 Budget that the Canada Assistance Plan (CAP), will be significantly reduced and replaced, beginning in 1996-97, with a new block grant called the Canada Social Transfer (CST). According to the *Budget in Brief* (1995), this move continues "the evolution away from cost-sharing in areas of provincial responsibility, which has been a source of entanglement and irritation in federal-provincial relations." The CST block funding also includes programs currently covered under Established Programs Financing (EPF), that is, post-secondary education and health care.

The new CST is apparently designed to allow provinces the *opportunity* to "...pursue innovation by eliminating the restrictive cost-sharing feature of the Canada Assistance Plan." The CST will not be totally unconditional: the federal government will continue to uphold and enforce the Canada Health Act and the provinces will be required to provide social assistance without any minimum residency requirement. Federal child care expenditures currently in place under CAP will no longer be specifically designated for child care. That is, no conditions were built into the budget regarding the allocation of CST funding to child care. Provincial governments will be responsible for the allocation of CST funds to various social programs.

Human Resources Investment Fund

The Honourable Paul Martin, Minister of Finance, announced in the Budget Speech of February 27, 1995, that a new Human Resources Investment Fund (HRIF) will be used to fund "existing programs that foster employability". The HRIF is currently under development and will aim for a "sharper focus on priorities, together with more efficient, streamlined services [that] will yield substantial permanent savings." According to the Department of Human Resources Development,

"The Human Resources Investment Fund will be $3.7 billion in 1995-96, dropping to $3.3 billion in 1996-97. Of this amount, $1.9 billion will be funded from the Unemployment Insurance account. Currently, the department of Human Resources Development is examining its mandate and programs, in order to decide where and how these funds should be allocated. Child care will be one component of this newly rebuilt system. Already we have committed funds for aboriginal child care spaces and for the establishment of *Child Care Visions*."

Child Care Visions, which was announced on April 7th, comes into effect during the 1995-96 budget year. *Visions* is a national research and development contributions program that will solicit research and evaluation projects to study the "adequacy, outcomes and cost-effectiveness of current best child care practices".

According to a press release by Minister Axworthy, the program will promote the development of innovative, flexible and appropriate child care models and will lead to a better understanding of emerging child care issues as well as increased knowledge about the needs of Canadian families. The $6 million annual fund will also "strengthen the ability of child care organizations to further training and professional development, and support networking, parent and public education."

The Future...

According to Dianne Bascombe, CCCF executive director, "Although the federal government continues to address child care issues, the future of national child care policy is still uncertain. In February the Executive had the opportunity to meet with Minister Axworthy, where we supported the policy directions recommended by the Standing Committee. In particular, Minister Axworthy indicated an interest in the development of national principles and a recognition that there is a substantive role for child care organizations in their development. The Minister's knowledge of child care issues was evident and as a result of this meeting a sectoral study will be undertaken by his department to identify and develop recommendations on human resources issues, such as training needs.

"The Minister continued to consult on child care issues in April with a meeting of the Executive of the Manitoba Child Care Association (MCCA), which was attended by Cathy McCormack, president of the CCCF. The role of the child care field in guiding the work of the sector study was one of the topics discussed. As Minister Axworthy said recently at the MCCA annual conference, 'Child care remains a priority of this government, as it addresses the two objectives I have set for my department: getting people back to work and the reduction of child poverty.'

"But, where do we go from here towards the development of national child care? It appears that child care is on the federal agenda and that the Red Book commitments to child care are still supported. Aboriginal child care spaces and the Child Care Visions fund will be initiated in this fiscal year. However, it is important to understand that the social policy environment has changed with the introduction of the Canada Social Transfer. The federal government will fund health, education and social services (which includes child care expenditures currently under the Canada Assistance Plan) through one block fund. The impact of the cuts in the level of federal funding will increase the fiscal pressure on provincial governments. Consequently, provinces may choose to spend fewer dollars on child care. At the same time, federal and provincial governments will negotiate the terms and conditions under which social policy will be delivered in Canada. This next year will be an important one for child care — let's keep it on the agenda federally and provincially." ◆

Prepared by Cathy Ryerse, editor/writer for the CCCF

Federal Policy on Child Care

September 1993 — April 1995

September 1993	*Creating Opportunity* • book of election promises
October 1994	*Agenda: Jobs and Growth* • released to set the stage for the social security review
December 1994	*Child Care and Development* • discussion paper released; invitation for Canadians to contribute to the social security review process
February 1995	*Report of the Standing Committee on Human Resources Development* • recommendations resulting from the social security review process
February 1995	*The 1995 Federal Budget* • government announces the new CST *Human Resources Investment Fund* • Minister of Finance announces HRIF
April 1995	*Child Care Visions* • Minister announces new national child care research and development fund

RESEARCH UPDATE

Creating Connections: Adding "Art" to Your Art Program

by Patricia Tarr

Caregivers plan art experiences in early childhood programs from two distinct perspectives. For some, art consists of planning seasonally directed activities such as ironing leaves between sheets of waxed paper, making tissue ghosts, creating turkeys by drawing around a child's hand, and other activities that form a traditional body of "folklore" of child art. For others, art experiences consist of putting out art materials and letting children explore and create without adult direction or interference.

Art educators have long argued against the practice of giving young children art projects that are limited to colouring in or pasting predetermined shapes, resulting in look-alike products preconceived by adults. They argue that these activities do nothing to improve children's abilities to engage in imaginative thinking, pose and solve problems, develop meaningful art skills or express ideas in visual ways.

On the other hand, art educators have also begun to challenge the educational validity of letting children "do their own thing" without some form of teacher-child interaction. Both approaches to programming hamper children's artistic abilities. The first method underestimates children's abilities to create personal visual images by having them follow step-by-step procedures. The second method overestimates children's abilities by failing to facilitate children's personal growth in visual expression, assuming that they can acquire knowledge and skills through their own explorations with materials, or from a brief introduction to a technique. It is taken for granted that a few talented individuals will continue to be interested in art past childhood; most are expected to grow into adults who "can't draw a straight line!"

Learning to Draw

Learning to draw is sometimes compared to learning to talk. Scribbling, or "mark-making," parallels babbling; single discrete forms, such as circles, become the equivalent of first words, and recognizable pictures are like sentences and paragraphs. Both symbolic forms appear to be self-taught, originating in seemingly innate abilities for language and symbolic representation. However, if we apply this analogy to the process of how children learn to talk and how they learn to draw, the parallels begin to break down. Learning to talk is an interactive process. Talking is being modelled continuously, and this modelling is essential to the process of learning to communicate verbally. On the other hand, learning to create visual images has often been left to children to develop on their own without meaningful social interaction around the art-making process or without modelling by competent practitioners. Alternately, when children are taught to follow step-by-step directions to create an object, they learn the equivalent of such rote phrases as "have a nice day." Both are devoid of any real personal expression or meaning.

In the following discussion, I would like to challenge caregivers from each of these art-making perspectives to reconsider their role in providing art experiences for young children. Given that adults socialize children into accepted cultural norms through their interactions, caregivers must reflect on their beliefs, values and attitudes about art and the art-making process in order to provide quality art experiences for young children.

Beliefs and Values from Art Education

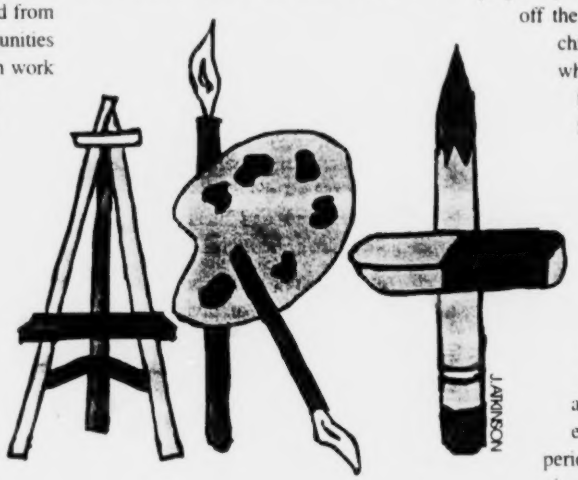
Art educators, such as Colbert & Taunton (1992), believe that quality art programs should include opportunities for children to use materials in increasingly expressive and skillful ways. Quality programs should expand from art production to include opportunities for children to discuss their own work and to respond to works of art created by their peers and adult artists. Young children should have experiences that introduce them to the rich and diverse forms of artistic expression created across cultures and throughout history. Children should become aware of the role art plays in their daily lives. Art educators recognize that not all children will grow up to be artists but stress that all individuals are entitled to become visually literate and knowledgeable about their artistic heritage. Although these components sound academic and beyond the capabilities of young children, the foundation can be started during the preschool and kindergarten years.

How can caregivers provide children with opportunities to explore materials and engage in art experiences that have artistic integrity and that will help them develop their skills in visual expression? Answers to this question lie in the ways in which artists engage in art-making and in the ways that these parallel or can be incorporated into the exploratory and play behaviours of young children.

The Artist as Role Model

Although adults encourage children to role-play and model roles from many spheres of adult life, the role of artist is rarely included, even though art-making forms an essential component of early childhood programs. Understanding how and why artists create art can inform caregivers about ways to plan and implement art programs that allow children opportunities to make connections between their own work with art media and those of mature artists.

Herberholz and Herberholz (1994) summarize a number of ways in which artists approach their work: they usually begin by sketching ideas or thoughtfully reflecting on ways to approach a work; they may work on a number of pieces at one time, exploring and reworking a theme or idea over a period of time; and, they discover ideas for work from a variety of sources, including the properties of a new art material, other artists or works of art. Just as there are many purposes for writing, art takes many forms and serves to draw the viewer's attention to ideas that are best expressed in a visual way. These ideas have included: narratives; records of people, places, things and events; political or religious statements; experiences; dreams; emotions; and statements about visual relationships. Art-making is a form of inquiry and way of learning about oneself and the world.



Young children and artists do share some common ways of experiencing the world around them. They ask questions, explore materials and are responsive to the rich visual and sensory world around them. Many artists have a predilection for collecting things. Artists and young children are serious investigators and players. This comparison is not to suggest that artists are young children but that there are common characteristics that can be nurtured in childhood.

An investigation of two-year-olds engaged in art experiences at the University of British Columbia Child Study Centre (Tarr, 1992), revealed some ways in which adults socialize children into art-making practices that run counter to those employed by mature artists. Caregivers close off the potential opportunity for the child to continue or refine a work when they remove a painting from the easel or an artwork from the table as soon as the child has finished. In the two-year-old classes at UBC, children occasionally did return to work when it still was available. From these observations it became obvious that children's experiences were limited by the teachers' assumption that leaving the easel or art table meant the experience was completed. In interviews, teachers discussed the importance of the process of art-making but did not recognize the full implications of engaging in the art process. Recognizing the practical consideration of having space for other children to work, I believe it is still possible to suggest to children that the piece is still available, should they wish to continue to work on it. However, most caregivers would probably consider a child attempting to work on more than one thing at a time as having a short attention span rather than pursuing legitimate artistic process.

Young children do not have the same long-term focus as adult artists because children's experience is direct and immediate. Initially, they are not concerned with careful preparation and planning to develop an idea. However, perhaps caregivers should take a long-term view of helping children grow into such experiences by suggesting these possibilities in the beginning. Lessons from the preschools in Reggio Emilia, Italy, demonstrate that under sensitive adult guidance and support, young children can explore and express ideas about a topic over an extended period of time. Working with teachers and a resident artist, these children demonstrate that they are capable of revising and refining their ideas given meaningful in-depth opportunities to do so.

Invite an Artist

Consider inviting an artist to spend some working time in your centre (with non-toxic materials only). The purpose is not for the artist to provide a model for children to copy but to model the process of art-making, and through informal conversation describe the process and problems encountered in creating a work of art. If possible, plan a cooperative project where children and artist can contribute equally. For example, at the University of Calgary, early childhood education students enrolled in an art methods course have worked with young children to plan and execute large papier-mâché animals, with the children originating ideas for the project and the students providing technical assistance. Both students and children applied papier-mâché and paint, but the children assumed responsibility for adding the finishing facial details.

One spring, a graduate student in art education set up her easel and acrylic paints in the two-year-old class. The children were fascinated to watch her paint and were soon involved in helping mix colours. Other children painted at their easel, set up with similar colours of tempera paints. On other occasions, artist and children painted on a canvas together. Children eagerly awaited their turns and even the more hesitant children became involved. This generated discussion and interaction around the art process and children's individual paintings reflected their experience of working with the artist. When looking at a nearly finished piece, a just-turned three-year-old announced, "It needs some more of that colour, right there," as he pointed to a spot on the canvas.

Begin with Exploration and Play

Watch a two-year-old explore paint or glue for the first time. The child will be intent as she focuses on the way the brush can move the paint across the paper, or on the lines created as glue drips from the end of the applicator. During these initial exploratory encounters the innate properties of the material will suggest uses to the child. The two-year-old may be focused on the visual placement of the marks she draws on the paper, or may carefully select specific pieces to form a collage on a sheet of paper. These explorations are intentional and involve beginning aesthetic responses to such elements as colour, placement or texture.

It is not too early for caregivers to respond to the visual qualities in the child's work, introducing descriptive words for the colours, lines, shapes and textures, or the feelings elicited by the marks appearing on the paper. This is a more legitimate response than questioning the child about subject matter or representational intent, which may be premature for the child's level of expression. This interaction provides an opportunity to increase the child's visual awareness and vocabulary, and may open the opportunity for the child to engage in further discussion about the work. This dialogue may encourage children to refocus on, and re-engage with the work. This form of exchange also introduces the idea that works of art can be talked about. Caregivers can extend discussion about visual images to the book centre. Even two-year-olds may have opinions about which version of *The Three Little Pigs* they prefer.

After children have become familiar with materials they may begin to engage in more playful behaviours with a material. Art may become a social experience with children sharing ideas across the art table. This becomes an opportunity for adults to encourage children to share ideas, solutions and responses to artistic problems and can be an opportune time to introduce ways that artists have expressed similar ideas or solved similar problems. Picture books can serve as models for techniques or ideas. How did Leo Lionni create the pictures for *Frederick*, or Rachel Isadora suggest the sounds of jazz in *Ben's Trumpet?* Currently there are many books being published about artists that are written specifically for children. Although the texts of most of these books are written for elementary school children, they provide accessible background information for caregivers and quality art examples for younger children.

Suggestions

There are several key things caregivers can do to develop the quality and scope of their art programs:

- Consider the process of art-making. Examine how it is encouraged or discouraged in your program.
- Value children's collections. Create classroom collections of aesthetically pleasing objects.
- Encourage the sharing of ideas about visual images created by children and adults. Value individual responses to art-making and personal preferences for specific images. Ask children to share why they like an image or the feelings an image evokes.
- Connect reasons for making art in your centre with some of the reasons artists create (e.g. to express an idea, illustrate a story, depict an emotion, explore visual relationships or record what they see).
- Encourage children who are creating recognizable forms in their drawings to draw from observation, not just from imagination or memory.
- Provide opportunities for children to observe adults creating art.
- Provide role-playing opportunities related to artists, architects and designers.
- Visit art galleries or art in the community. Five-year-olds may enjoy making a sketch of their favourite

work, which they can share after the trip. Involve children in creating an art gallery in the centre.

- Compare the form and function of everyday objects (e.g. chairs, cups and shoes).
- Build a collection of visual images of famous works of art and art from diverse cultures to create a rich, visual environment. (Watch for art calendars on sale at the beginning of the year.) ◆

Patricia Tarr, Ph.D., is an assistant professor in the Early Childhood Education Program at the University of Calgary where she has also taught art methods courses for early childhood and elementary education students. She completed her doctoral research while teaching in the ANCHOR Project at UBC's Child Study Centre. She has experience working with children in a variety of settings, including day care centres, preschools, kindergartens and art galleries.

References

Colbert, C. & Taunton, M. (1992). *Developmentally Appropriate Practice for the Visual Arts Education of Young Children.* (NAEA Briefing Paper). Reston, Vermont: The National Art Education Association.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1993). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education.* Norwood, New Jersey: Ablex.

Herberholz, D. & Herberholz, B. (1994). *Artworks for Elementary Teachers: Developing Artistic and Perceptual Awareness* (7th ed.). Dubuque, Iowa: WCB Brown & Benchmark.

Isadora, R. (1979). *Ben's Trumpet.* New York: Mulberry Books.

Lionni, L. (1967). *Frederick.* New York: Pantheon Books.

Tarr, P. (1992). *Two-Year-Old Children's Artistic Expression in a Group Setting: Interaction and the Construction of Meaning.* Unpublished doctoral dissertation, University of British Columbia.

Further Reading

Feeney, S. & Moravcik, E. (1987). *A Thing of Beauty: Aesthetic Development in Young Children.* Young Children, 42(6), 7-15.

Herberholz, B. and Hanson, L. (1990). *Early Childhood Art* (4th ed.). Dubuque, Iowa: William C. Brown.

Schirrmacher, R. (1993). *Art and Creative Development for Young Children* (2nd ed.). Scarborough: Nelson Canada.

RESEARCH UPDATE

Caregivers of Infants and Toddlers

Professional Preparation and Development Activities

by Barbara Stuart, Margaret McKim & Debbie O'Connor

The key to quality in both centre-based and family day care is the caregiver. Canadian and American researchers have consistently found that caregivers with an education in child development and training specifically related to caregiving have a positive effect on the interactions between themselves and the children in their care (Ruopp et al, 1979; Fosburg, 1981; Arnett, 1989; Clarke-Stewart & Gruber, 1984; Howes, 1983; Stuart & Pepper, 1988; Whitebrook, Howes & Phillips, 1990).

In 1992, a research project that looked at the care of infants and toddlers was implemented by the authors of this article, with the financial support of the Child Care Initiatives Fund. One hundred twenty-eight caregivers in the Ottawa-Carleton region participated in the study. The information in this article is taken from a larger research project entitled *Transition to Child Care*, in which families, their infants and toddlers, and the children's out-of-home caregivers, were studied. This article focuses on the *education, training and professional development activities* of caregivers who provided care to infants and toddlers up to 30 months of age.

Background of Caregivers in the Study

Of the 128 caregivers, 55 were employed at child care centres, 34 worked in their own homes under the supervision of a licensed family day care agency and 39 worked independently providing care in their own homes. Information gathered indicated that:

- the caregivers ranged in age from 22 to 58 years (mean 33.4 years);
- approximately two-thirds were living with a spouse or partner;
- close to 75 per cent were parents themselves;
- four out of five caregivers were born in Canada;
- 72 per cent reported that English was their first language;
- 10 per cent stated that French was their mother tongue;
- they worked full time (an average of 45 hours per week);
- they earned $1644 per month from caregiving;
- most caregivers had held two jobs previous to their current position.

Academic Preparation for Caregiving

The caregivers in our study had a wide range of academic backgrounds ranging from less than a grade eight education to a graduate degree. On average, caregivers had completed community college. Thirty-five per cent of the total caregiving group had received an early childhood education (ECE) diploma either as a full-time or part-time student. An additional 29 per cent had graduated from other post-secondary programs. Nine per cent held bachelors degrees in arts, science, or applied science; seven per cent were graduates of a faculty of education; and three per cent had a nursing background.

We noted differences in educational backgrounds, depending upon the type of child care being provided. Generally, caregivers working in affiliation with family day care agencies had fewer years of education than those in the other caregiver groups. Of the 45 caregivers who had graduated from an ECE program, all but five worked in centre-based programs.

Specialized Courses Related to Work with Infants and Toddlers

Because the CCCF's *National Statement on Quality Child Care* recommends that caregivers of infants have specialized training, we asked caregivers how many had taken courses on infant/toddler development and curriculum as well as on health and nutrition. Results indicate that even those caregivers who were graduates of ECE programs had had little opportunity for formal education specifically related to the care of infants and toddlers. For example, only 7.3 per cent of caregivers who participated in the study had taken post-secondary courses on infant/toddler development.

If the majority of infant and toddler caregivers had not taken formal courses related specifically to their work, we wondered if they had enroled in workshops designed for caregivers. Nearly three-quarters of all caregivers reported having taken first aid training — almost all centre-based caregivers and half of both the independent home caregivers and those providing family day care through an agency.

Forty-five percent of all caregivers reported having participated in at least one arts and crafts workshop. Thirty-two percent of all caregivers had attended a workshop on infant and toddler programming, including slightly more than half the centre-based caregivers and 16 per cent of both the independent and licensed family day care providers. Thirty-one percent reported having taken at least one workshop on child development. This represented almost half of the centre-based teachers, 17 per cent of family day care providers associated with agencies and 20 per cent of independent home providers. Fewer that 25 per cent of caregivers had attended a workshop on income tax or speech and language development, and less than than 10 per cent had gone to workshops on business management.

Self-Perceptions

From a list of descriptors, caregivers were asked to choose the label that best described their perceptions of their caregiving role. Centre-based caregivers overwhelmingly saw themselves as "early learning teachers." This title was described as "arranging opportunities for children to develop new ideas and skills that will help them succeed later in life." In contrast, both independent family day care providers and those who worked in affiliation with a licensed family day care agency chose the label "substitute parents" to describe themselves. The definition offered for this role was "a person responsible for providing love and guidance for children whose parents cannot do this full time."

Ongoing Professional Development

Ongoing professional development activities provide caregivers with opportunities to learn new skills, consider different ideas and reflect upon daily practices. In our study, we wanted to know where caregivers went to access learning opportunities. Almost 15 per cent reported they were currently enroled in an educational course: six were studying ECE part-time and three others were taking courses, such as sign language and first aid, that were directly related to their day-to-day work. The remaining caregivers were taking courses of general interest.

From a list of 10 kinds of professional development activities, caregivers were asked to rank how frequently they participated in each one. Centre-based caregivers and in-home providers, both agency-affiliated and independent, ranked their professional development activities similarly. The complete list follows:

Mean Frequencies for 10 Professional Development Activities

Activity	Mean Frequency Rating*
Reading magazines related to children	3.8
Reading books on child care	3.4
Watching educational TV programs on children	3.3
Reading newsletters from professional groups	3.1
Staff meetings organized by agencies, centres or associations	3.1
Reading journals specifically for early educators	3.0
Attending workshops	2.8
Visiting a resource centre	2.5
Attending meetings of professional associations	1.9
Attending out-of-town conferences	1.3

**The "mean frequencies" are interpreted as follows: a ranking of "5" means the caregiver always attends, "4" often attends, "3" sometimes attends, "2" rarely attends, and "1" never attends.*

From this list it is clear that caregivers prefer to pursue their professional development activities independently. The four top-ranked activities are all done alone and likely within the privacy of the caregiver's own home. Although books, educational TV and magazines are excellent sources of information, they are not interactive. Less frequently attended were group activities, which were most likely scheduled after work. Recalling that, on average, these caregivers reported working 45 hours per week and that they were parents as well as caregivers, it is no wonder they reported attending these activities "sometimes" or "rarely."

We asked specifically about membership in professional associations. Only eight per cent of caregivers were members of the Association of Early Childhood Educators, Ontario (AECE.O), the professional certification body in Ontario. Of the 10 caregivers who reported belonging to

the AECE.O. all but one worked in a centre-based program. Three per cent of caregivers in our survey belonged to the Canadian Child Care Federation. Clearly, there is still room for recruitment to these organizations. As our respondents indicated, they may not attend meetings or national conferences but they seek useful information by reading the publications from professional organizations.

Caregiver Job Satisfaction

Finally, it is important to note that 95 per cent of the caregivers in this study reported feeling "satisfied" or "very satisfied" with their work as a caregiver. Only five percent reported being "neutral" or "unsatisfied." Despite the long hours and the resulting low hourly wage, it was clear that these caregivers were gaining a great deal of personal satisfaction from the work they performed.

Conclusion

It is apparent from this study that there is a wide variation in educational preparation for the job of caregiving. Approximately one-third of the caregivers had acquired formal education in ECE and less than half that number had received formal education specifically related to infants and toddlers. Clearly, there are debatable issues concerning standards for professional preparation and entry into the field. In considering professional development, we must also look at the methods caregivers prefer for continuing their professional education. Our caregivers chose activities that were independent rather that group-oriented. These findings may be useful to those in professional organizations who are responsible for planning training and development activities. ◆

Barbara Stuart is the director of the Family Studies Laboratory Schools in the Department of Family Studies, University of Guelph. Dr. Margaret McKim is a developmental psychologist based at Queen's University and former director of the Transition to Child Care Project. Dr. Debbie O'Connor is a nutritionist in the Division of Applied Human Nutrition, University of Guelph.

References

Arnett, J. (1989). "Caregivers in Day Care Centres. Does Training Matter?" *Developmental Psychology*, 10,541-552.

Canadian Child Care Federation. (1993). *National Statement on Quality Care.* Ottawa: Author.

Clarke-Stewart, K.A. and Gruber, C.P. (1984). "Day care forms and features." In R. Ainslie (Ed.), *The Child and the Day Care Setting: Qualitative Variations and Development.* New York: Praeger, 3 -62.

Fosburg, S. (1981). *Family day care in the United States. Final Report of the National Day Care Home Study, Volume 1.* Cambridge, Mass: Abt Associates.

Howes, C. (1983). "Caregiver Behaviour in Centre and Family Day Care." *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 99-107.

Ruopp, R., Travers, J., Glantz, R., & Coelen, C. (1979). *Children at the centre. Final Report of the National Day Care Study.* Cambridge, Mass: Abt Associates.

Stuart, B. and Pepper, S. (1988). "The Contribution of the Caregiver's Personality and Vocational Interests to Quality in Licensed Family Day Care. *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, 2 (2), 99-109.

Whitebrook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1990). *Who care? Child care teachers and the quality of care in America. Final Report of the National Child Care Staffing Study.* Oakland, California: Child Care Employee Project.

Across Canada

SASKATCHEWAN — On April 1, 1995, Social Services Minister Bob Pringle added $700,000 to the child care budget for 1995-96, a five per cent increase. The money will go towards high-priority areas, including:

- $220,000 to increase subsidies for infants and toddlers in day care centres and licensed homes;
- $200,000 to increase grants for special-needs children;
- $140,000 for pilot projects in rural and northern locations; and
- $140,000 for improved parent education programs and community child care resource centres.

BRITISH COLUMBIA — The Ministry of Women's Equality is working on implementing a plan for child care renewal in British Columbia. Child care renewal includes:

- expansion of Child Care Support Programs;
- establishment of a small number of One-Stop-Access (OSA) centres that will consolidate child care services in one community location. Services include but are not limited to: licensing of child care programs; financial aid services for parents; and Child Care Support Program services;
- wage redress to enhance the salaries of early childhood practitioners employed in licensed group care facilities in both the private and non-profit sectors;
- enhancement of opportunities for flexible, affordable child care options for parents;
- quality enhancement grants to support a variety of child care initiatives.

The Ministry of Health is working collaboratively with Early Childhood Educators of B.C. to determine the feasibility of sharing responsibility for professional regulatory functions including: registration of ECE practitioners; approval of post-secondary ECE programs; and ethics and standards of practice. In addition, the Ministry of Health and the Ministry of Women's Equality have undertaken a review of the *Child Care Regulation* (1989). Recommendations from this review have been forwarded to the Provincial Child Care Council and the inter-ministerial Child Care Policy Team for analysis and decision-making purposes.

The Ministry of Skills, Training and Labour has funded three curriculum development projects including: training for school-age providers; development of an ethics curriculum for students in the human services fields (including child and youth care); and the Honouring Diversity Project, which looks at ways of incorporating cultural sensitivity into post-secondary early childhood education programs.

NORTHWEST TERRITORIES — The Honourable Richard Nerysoo, Minister of Education, Culture and Employment, proclaimed "Caring for our Future" the theme of this year's Education Week, held March 5 to 11. The Proclamation states:

WHEREAS children's experiences during their early years are critical in forming the foundation for development throughout their lives; and

WHEREAS parents, families, early childhood educators, schools and communities have an important role to play in the development of children; and

WHEREAS early childhood programs increase students' success in school, training and employment; and

WHEREAS the Department of Education, Culture and Employment is working to develop a continuum of services from early childhood educators into the adult years.

NOW, THEREFORE, I am pleased to proclaim that the theme for Education Week, March 5 to 11, 1995 will be "Caring for Our Future."

ONTARIO — Effective March 1, 1995, all agencies funded or licensed by the Ministry of Community and Social Services and providing direct service to children, including child care and care for vulnerable adults, are required to have criminal reference check policies and procedures in place. As a minimum, criminal reference checks must be applied to all successful candidates for full- and part-time positions and agency volunteers (including board members) having direct contact with children or vulnerable adults.

NOVA SCOTIA — The Department of Community Services has been restructured into four divisions: Family and Children's Services; Employment and Income Support; Strategic Planning and Policy; and Finance and Administration. The Family and Children's Services division consists of three sections: Prevention Services; Child Protection; and Community Resources and Outreach. The Prevention Services section includes Child Care; Early Intervention; Parent Resources Centres; and Counselling Services.

YUKON — Yukon College received $180,000 from the federal government's Community Action Program for Children (CAPC) for a one-year project that will provide parenting workshops throughout the territory.

QUEBEC — Pauline Marois, Minister of the Family, announced a $17.3 million increase for child care in the province. At the same time, the Minister also announced a new funding forumla for non-profit centres. The new grant, which came into effect April 1, combines four former grants: the operating grant; the infant care grant; the training and professional development grant; and the grant for centres serving children from disadvantaged areas. Grant programs already in place for for-profit centres will be maintained and indexed. The base amount for parent subsidies will be indexed, effective September 1995. Family day home agencies and school-age child care services will maintain the same method of financing as in 1994-95.

Marois also announced a one-year moratorium on granting new licences for centres and family day care agencies in order to "examine in depth the overall development of child care centres and agencies." The 325 requests for licences already received by the Office des services de garde à l'enfance will be processed as usual. ◆

Calendar

SEPTEMBER

29 — October 1
Edmonton, Alberta

The theme of the Alberta Association for Young Children's conference is "Behind the Mask: Revealing the Possibilities." Keynote speakers include: Roy Bonisteel, author and former host of *Man Alive*; Barbara Kaiser, co-author of *The Daycare Handbook: A Parents' Guide to Finding and Keeping Quality Daycare in Canada*; Noreen Olson, humourist and author of such books as *The School Bus Doesn't Stop Here Anymore*. Participants will be able to choose from more than 40 workshops that relate to working with and understanding the needs of all children.

Contact: Kathy Barnhart, c/o Community and Family Services, City of Edmonton, 7 Sir Winston Churchill Square, 6th Floor, Edmonton, Alberta, T5J 2V4. Tel: (403) 496-5838.

OCTOBER

19 — 22
Winnipeg, Manitoba

The 1995 conference of Family Service Canada will focus on the theme "Partnership for Change." More than 100 workshops and panel discussions will be presented in the following four tracks: Advocating for Social Change; Developing Tools for Tomorrow; Responding Effectively to Family Needs; and Visioning for a Brighter Future.

Contact: Family Services Canada, 600-220 Laurier Avenue West, Ottawa, Ontario, K1P 5Z9. Tel: (613) 230-9960. Fax: (613) 230-5884.

22 — 24
Windsor, Ontario

The theme of this year's conference of the Home Child Care Association of Ontario is "Wheels in Motion: Exploring Change in Child Care." A variety of workshops will be geared to the interests of care providers, managers and senior administrators with a focus on international perspectives in child care.

Contact: Gina Liovas, C.A.W. Child Care Services, 3450 Ypres Avenue, Windsor, Ontario, N8W 5K9. Tel: (519) 944-3444. Fax: (519) 974-8123.

NOVEMBER

3 — 5
Saskatoon, Saskatchewan

"Let Children Be Children" is the theme of the 1995 Saskatchewan Child Care Conference. The keynote speaker will be Dr. David Elkind, professor of Child Study at Tufts University in Massachusetts. Elkind is the author of *The Hurried Child, All Grown Up and No Place to Go, Miseducation* and *The Ties that Stress*. The conference will include 30 workshop presenters from across Canada.

Contact: Saskatchewan Child Care Association, 1-3002 Louise Street, Saskatoon, Saskatchewan, S7J 3L8. Tel: (306) 664-4408. Fax: (306) 664-7122.

23 — 25
Richmond, British Columbia

The theme of the 2nd annual B.C. Injury Prevention Conference is "Who Really Cares? A Multiple Approach to Injury Prevention." Confirmed speakers include: Dr. Rick Mathias, a professor in the Department of Health Care and Epidemiology at the University of B.C., who will present the topic "Injuries are No Accident;" and Dr. David Smith, Medical Director of the B.C. Children's Hospital Emergency Department and General Pediatric Clinic, who will discuss "Injury Facts."

Contact: Debby Newton, executive assistant, Richmond Fire/Rescue Dept., 6960 Gilbert Road, Richmond B.C., V7C 3V4. Telephone: (604) 278-5131. ◆

Resources

The *Directory of Canadian Child Care Organizations*, published by the Canadian Child Care Federation (CCCF), lists national, provincial, regional and local child care organizations and training institutions across Canada.

The directory comes in a bilingual format and costs $10 for CCCF members, $20 for non-members. Send cheques or money orders to the Canadian Child Care Federation, 120 Holland Avenue, Suite 306, Ottawa, Ontario, K1Y 0X6. Telephone: (613) 729-5289. Fax: (613) 729-3159.

The Canadian Fact Book on Poverty — 1994, written by David P. Ross, E. Richard Shillington and Clarence Lochhead, is published by the Canadian Council on Social Development. The book provides an overview of the growing problem of poverty in Canada and a detailed analysis of the composition of poverty. New in this edition is a set of tables that present poverty statistics for a number of Canadian cities; a section on the earnings of children and the contributions they make to help their families escape from poverty; and an expanded section on lone-parents and poverty.

This book is available in English or French for $30 (hardcover) or $20 (softcover) from the Canadian Council on Social Development, 441 Maclaren Street, 4th floor, Ottawa, Ontario, K2P 2H3. Tel: (613) 236-8977. Fax: (613) 236-2750. Prices include taxes, shipping & handling.

Exceptional Children: Inclusions in Early Childhood Programs (First Canadian Edition) was written by K. Eileen Allen, Carol Paasche, April Cornell and Margaret Engel. The book provides early childhood educators with the information and skills necessary to integrate children with special needs into existing early childhood programs. The book includes: theoretical and therapeutic techniques for working with young children with disabilities; programming suggestions for the inclusion of second-language learners; and early intervention strategies for working with infants and toddlers.

To order, send $40.95 (plus GST and shipping & handling) to Nelson Canada, College Editorial Department, 1120 Birchmount Rd., Scarborough, Ontario, M1K 9Z9. Tel: (416) 752-9100, ext. 444. ISBN 0-17-604179-6.

The Affective Curriculum, Teaching the Anti-Bias Approach to Young Children, was written by Nadia Saderman Hall and Valerie Rhomberg. Using a theoretical and an applied approach, this book enables early childhood educators to develop skills in teaching anti-bias attitudes to children and enables individuals to begin exploring their own values and attitudes toward diversity. The book includes: practical exercises at the end of each chapter; 100 clearly formatted activities; charts and diagrams to support discussion; completed program plans for infants through school-age children; and a chapter on Canadian, American and international resources.

To order, send $26.95 (plus GST and shipping & handling) to Nelson Canada, College Editorial Department, 1120 Birchmount Rd., Scarborough, Ontario, M1K 9Z9. Tel: (416) 752-9100, ext. 444. ISBN 0-17-604858-8.

The State of the World's Children 1995, examines the practical progress that has been made on the commitments made at the 1990 World Summit for Children. Chapters include: World of Difference; Promise and Progress; Words into Deeds; Pain Now, Gain Later; Unfinished Business of the Twentieth Century; and Statistical Tables.

Copies can be obtained in English or French, free of charge, from UNICEF Canada, 443 Mount Pleasant Road, Toronto, Ontario, M4S 2L8. Tel: (416) 482-4444.

Manitoba Child Care Association (MCCA) Worthy Wage Resources: MCCA's *Regulation, Education...Remuneration?* a 63-page paper that responds to the problem of remuneration in the field and includes a literature review, current options for action, the history of the struggle and the external context ($10); MCCA's *Employment Resource Binder*, which includes information on contracts, employer interview questions, hiring a director, establishing a salary scale, going for an interview, job descriptions, performance appraisals, personnel policies, etc. ($200 for the binder or $16 per section); and back issues of the *Worthy Wage Bulletin* (five issues for $2.50).

Also available: MCCA's *Rights! Raises! Respect!* sweatshirts ($25 each); black & white "Images of Caring" postcards (five for $3); and Support Worthy Wages for Child Care badges ($1 each or $25 for 30).

To order, contact the MCCA, 364 McGregor Street, Winnipeg, Manitoba, R2W 4X3. Tel: (204) 586-8587. Fax: (204) 589-5613. ◆

There are four CCCF membership categories:

Student:	for full-time students in early childhood education ($25)
Individual:	for individuals with a personal commitment to the goals of CCCF ($30)
Program:	for agencies, child care centres, toy lending libraries, resource centres and interested groups of 20 or fewer ($45)
Organizational:	educational/training institutions, provincial organizations and other child care organizations with 20 members or more ($85)

MEMBERSHIP APPLICATION (please print)

Name/Contact Person ____________________

Organization/Program ____________________

Address ____________________

____

Telephone Work ( ) ____________ Home ( ) ____________

Yes, I/We support the goals and objectives of the Canadian Child Care Federation and wish to join. Enclosed please find a cheque or money order for the membership fee.

Signature ____________________

MEMBERSHIP FEES

☐ Student	$25
☐ Individual	$30
☐ Program	$45
☐ Organization	$85
☐ Foreign	$60
☐ Subscription to *Interaction* *(applicable to non-members only)*	$50
☐ Donation ______	
☐ Patron ($200+)	

______

CCCF, 120 Holland Avenue, Suite 306, Ottawa, Ontario K1Y 0X6 (613) 729-5289, Fax (613) 729-3159
Charitable status # 0806240 - 09 GST Registration No. R106844335 ISSN 0835-5819

Interaction

VOL. 9 Nº 2 ÉTÉ 1995

PUBLICATION DE LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

Le travail en équipe en services de garde

La gestion du stress

Incorporez « l'art » à votre programme artistique

Le toucher thérapeutique

Avec les compliments de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance

La FCSGE comprend quatre catégories de membres :

Étudiante :	étudiantes à temps plein en éducation de la petite enfance (25 $)
Individuel :	personnes portant un intérêt particulier aux objectifs de la FCSGE (30 $)
Service :	agences, garderies, ludothèques, centres de documentation et groupes intéressés de 20 membres ou moins (45 $)
Organisation :	établissements d'éducation et de formation, organisations provinciales et autres organisations de garde à l'enfance comptant 20 membres ou plus (85 $)

DEMANDE D'ADHÉSION (Veuillez écrire en lettres moulées)

Nom/personne contact ______________________________

Organisation/service ______________________________

Adresse ______________________________

____

____

FRAIS D'ADHÉSION

☐ Étudiante	25 $
☐ Membre individuel	30 $
☐ Service	45 $
☐ Organisation	85 $
☐ Autre pays	60 $
☐ Tarif d'abonnement à *Interaction* *(non-membre seulement)*	50 $
☐ Don	____________
☐ Parrainage (200 $ +)	____________

Téléphone: (D) (   ) ____________________   (B) (   ) ____________________

Oui, j'appuie (nous appuyons) les buts et objectifs de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et je désire (nous désirons) y adhérer. Veuillez trouver sous pli un chèque ou mandat-poste.

Signature ______________________________

FCSGE, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6 Tél. : (613) 729-5289 Téléc. : (613) 729-3159
N° d'enregistrement TPS — R106844335 ISSN 0835-5819

Interaction

VOLUME 9 NUMÉRO 1 ÉTÉ 1995

PUBLIE PAR LA FEDERATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE A L'ENFANCE

Redactrice	Susan Haidu-Vaughn
Publicite	Mary Ahearn
Design Mise en page	John Atkinson
Traduction	Sodes
Impression	M O M Printing

FEDERATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

MEMBRES DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

Conseil de direction

Presidente	Gail Szautner
Tresorier	Milton Sussman
Secretaire	Sandra Beckman
Presidente sortante	Cathy McCormack

Administratrices (teurs)

C.-B	Linda McDonell
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Tess Ayles
Quebec	Daniel Berthiaume
Nouveau-Brunswick	Lynda Homer
Nouvelle-Ecosse	JoAnne Hurst
I.-P.-E	Cynthia Rice
Terre-Neuve	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
T. N.-O	Gillian Moir

Personnel

Dianne Bascombe	Directrice generale
Anne Maxwell	Directrice des services à l'information
Danielle Belair	Chef des services administratifs
Mary Ahearn	Coordonnatrice des relations publiques
Catherine Ryerse	Rédactrice, Point de mire
Susan Haidu-Vaughn	Rédactrice, Interaction
Jennifer Murphy-Hupe	Agente a l'information
Gaetane Huot	Agente à l'adhésion
Lyne Flansberry	Adjointe administrative
Lynne LaRocque	Commis/receptionniste

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a pour mission principale d'améliorer la qualité des services de garde d'enfants offerts aux familles canadiennes.

LA FÉDÉRATION DÉSIRE ENTRE AUTRES :

fournir de l'information et faciliter la communication au sein d'une vaste gamme de groupes cibles. Les services et les programmes de la Federation sont destines aux prestatrices de services directs, aux organisations de services de garde, aux etablissements d'éducation, aux décideurs politiques et aux leaders d'opinion publique;

◆

soutenir les initiatives destinees a ameliorer les competences, l'expertise et la prise de conscience des groupes cibles quant à leurs roles en vue d'ameliorer la qualite des services de garde. Les initiatives et les plans d'action de la Federation comportent souvent un element de sensibilisation;

◆

s'orienter davantage vers les politiques et la recherche, influer sur l'orientation de la politique en matière de services de garde et soutenir la recherche destinee a ameliorer la qualite des services de garde a l'enfance.

◆

FCGSE/CCCF reçoit des subventions de Developpement des ressources humaines

Nº d'enregistrement TPS - R 106844335

CONTENU

OPINIONS

Dans les coulisses 2
Lettres 2
Retrouvez le leader qui sommeille en vous 3
par Susan Harney
Le stress et ses antidotes 4
par Frances Evers
Comment gérer le stress chez les enfants 6
par Pat Bragg
Intervenante en garderie et le toucher thérapeutique 10
par Cheryl Rich
La lutte pour des salaires dignes 13
par Debra Mayer
Revue: Livres pour enfants 15
par Suzanne A. Delisle et Alfonsina Clemente

PRATIQUE

Gestion efficace des services de garde en milieu familial : Organiser l'aspect affaire de votre garderie 16
par Lee Dunster
Demandez à votre professionelle de la santé : Auto-évaluation du directeur du service de garde 18
par Deborah Kernested
Initiatives créatrices : Programme éducatif émergent : Suivre l'initiative des enfants dans le processus d'apprentissage réel 20
par Elizabeth Lightford

À PROPOS

Donner des soins — un travail féminin : Puissance et impuissance 23
par Deborah Rutman et Beverly Boisseau
Promouvoir le travail d'équipe en milieu de garde 26
par Carol Wagg
Aller au-delà du minimum requis
  Normes de pratique et services de garde de qualité 30
  par Gillian Doherty
  Le professionnalisme : fondement des services de garde de qualité 32
  par Sandra Griffin
  Accréditation : Outil de renforcement de services de garde de qualité 33
  par Karen Chandler

NOUVELLES

Politique fédérale en matière de garde d'enfants — Septembre 1993 à avril 1995 35
Échos de la recherche : Soyez plus inventive dans votre programme artistique : Créer des liens 37
par Patricia Tarr
Échos de la recherche : Formation et perfectionnement professionnels des intervenantes auprès des poupons et des tout-petits 40
par Barbara Stuart, Margaret McKim et Debbie O'Connor
Réseau pancanadien 42
Calendrier 43
Ressources 44

Photo de la page couverture prise par Phil Vaughn au Algonquin College Early Learning Centre à Nepean, Ontario.

INTERACTION est publie trimestriellement et distribué aux membres de la Fédération. Toute annonce publicitaire doit être approuvee par la rédaction. La Federation canadienne des services de garde à l'enfance n'est pas responsable des déclarations ou représentations de fait ou des opinions presentees dans les annonces publicitaires paraissant dans ***INTERACTION***. L'approbation des annonces publicitaires par la Féderation n'implique pas qu'elle endosse les produits ou les services qu'on y vante. Les taux concernant la publicité sont communiques sur demande. Circulation: 2 500. Les opinions exprimées dans cette publication n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de la Fédération. A l'exception des oeuvres proteges par des droits d'auteur, les articles de ***INTERACTION*** peuvent être reproduits à condition d'en mentionner la source et de nous faire parvenir un exemplaire de la publication contenant les passages reproduits. Priere d'adresser toute correspondance à la : *Rédactrice, **INTERACTION**, FCSGE/CCCF, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6, (613) 729-5289, Télécopieur (613) 729-3159.*

Dans les coulisses

Pleins feux sur les intervenantes en services de garde est le thème du numéro Été 1995 de Interaction. Les articles couvrent une vaste gamme de sujets, y compris l'importance de promouvoir le travail en équipe; des façons de contrôler le stress; les avantages thérapeutiques du toucher; les conseils pour devenir un leader efficace; le concept du pouvoir et sa relation avec les personnes qui fournissent des soins ainsi que la qualité de leur vie professionnelle; l'information sur l'éducation, la formation et le perfectionnement professionnel des intervenantes en services de garde.

Cette livraison comprend aussi l'article vedette «Aller au-delà du minimum requis» qui contient des extraits de trois documents d'information ayant servi à préparer le mémoire qu'a soumis la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance au Comité permanent du gouvernement sur le développement des ressources humaines. Les articles de Gillian Doherty, Sandra Griffin et Karen Chandler mettent l'accent sur la nécessité pour le système de garde à l'enfance d'aller «au-delà du minimum» vers un système où la qualité des services est assurée.

Les autres articles comprennent : «Soyez plus inventive dans votre programme artistique : créer des liens par Pat Tarr; Comment gérer le stress des enfants par Pat Bragg; et, Programme émergent : suivre l'initiative des enfants dans le processus d'apprentissage réel par Elizabeth Lightford. J'espère que ce numéro vous plaira. Les suggestions pour des articles, les photos et les commentaires sur quelque aspect de *Interaction* sont toujours appréciés.

Susan Vaughn, rédactrice

Lettres

Les membres de la Saskatchewan Daycare Directors' Association m'ont demandé de vous transmettre leur gratitude pour les efforts que fait la Fédération en vue d'établir une structure d'affiliation avec notre organisation provinciale. Je vous remercie aussi de partager votre publication *Interaction* avec les membres de la Saskatchewan Child Care Association. La coopération entre notre organisation nationale et nos organisations provinciales est très encourageante. Nous sommes fières de ces efforts conjoints qui ne peuvent que renforcer la voix de la communauté de la garde à l'enfance.

— Jane Wallace-Brown, présidente
Saskatchewan Daycare Directors' Association
Saskatoon, Saskatchewan

J'ai distribué la feuille-ressources nº 5 «98 Façons de dire 'Très bien'» aux membres de ma famille. Ils essaient d'en appliquer les phrases à chaque jour pour bien encourager leurs enfants. Un enfant qui se sent valorisé est plus heureux et cet enfant, par la suite, fera de même envers son entourage. Bref, je vous souhaite de continuer à faire de belles publications sur l'enfance.

— Lise Bergeron
Montréal, Québec

ATTENTION! ATTENTION!

Pour continuer à recevoir **Interaction**, veuillez nous aviser de tout **changement d'adresse** dans les plus brefs délais

N° de membre ____________________

Nom ____________________

Ancienne adresse ____________________
n° rue
____
ville province
____
code postal

Nouvelle adresse ____________________
n° rue
____
ville province
____
code postal

Retrouvez le leader qui sommeille en vous

par Susan Harney

À nos yeux, les leaders passent souvent pour des personnes qui ont acquis de la notoriété et la reconnaissance publique grâce à leur travail comme défenseures. Et, la plupart du temps, nous pensons ne jamais pouvoir être à leur hauteur. Les leaders et les défenseures semblent être dans une classe à part. Ils communiquent facilement avec les foules et semblent avoir de l'énergie et des connaissances à revendre. Nous sommes heureux de les suivre, mais nous pensons qu'il est impossible de réussir comme eux.

En réalité, le leader de bonne réputation — tout en étant essentiel pour façonner le changement — n'est pas le seul genre de leader qui existe. En fait, le harangueur de foule ne fait peut-être que rapporter le travail extraordinaire accompli par des gens qui ne se considéreraient jamais comme des leaders.

Il existe des leaders de tout acabit dans tous les milieux de travail et dans toutes les sortes d'organisations bénévoles. Pensez aux groupes auxquels vous faites partie. Qui dans ces groupes vous semble capable «de faire aboutir les choses»? Qui vous encourage à continuer à faire partie de ce groupe? Il s'agit peut-être de la directrice ou de la présidente du CA. Peut-être est-ce le membre du personnel qui a toujours des idées créatrices pour le programme, la chargée de cours qui semble «connaître» le stress auquel sont confrontées les étudiantes et qui trouve des façons de rendre la charge de travail un peu plus tolérable. Il s'agit peut-être du parent de votre groupe qui est toujours disponible pour vous aider à organiser des activités familiales ou des excursions.

> «Le leadership semble être l'art de convaincre les autres de faire quelque chose que vous savez être indispensable.» *Vance Packard, auteure et enseignante.*

Les leaders sont des gens ordinaires convaincus de l'importance du changement et qui trouvent des façons de le réaliser. Consciemment ou intuitivement, les leaders sont capables de convaincre les autres qu'en travaillant ensemble des changements peuvent survenir et surviendront.

Quelles stratégies utilisent les leaders pour créer une atmosphère propice au changement? Dans leur livre, *The Leadership Challenge: How to Get Extraordinary Things Done in Organizations*, Kouzes et Posner décrivent cinq pratiques de leadership communes aux leaders qui réussissent. Ces pratiques créent les conditions pour la réussite tant au sein d'une organisation de promotion des politiques qu'en milieu de garde.

Provoquer le changement

Aidez les autres à considérer leur emploi comme une aventure remplie de plaisir et de changement. Créez un environnement où l'on appuie le fait de prendre des risques. Encouragez vos collègues à rompre avec les routines.

Insuffler une vision partagée

Rêver, dresser des listes de choses désirées et penser aux possibilités peut sembler une perte de temps. «Nous ne l'obtiendrons jamais, alors pourquoi même en parler?» Considérons cependant le chemin que notre profession a parcouru au cours des vingt dernières années. Ce progrès, nous le devons à certaines personnes qui ont cru que l'impossible ÉTAIT possible. Quelle est votre vision de l'avenir de la garde à l'enfance? N'oubliez pas que chaque organisation est unique. Quelle sera la contribution de votre organisation à la vision et comment s'y prendra-t-elle?

Habiliter les autres

Comme leader, il est essentiel de se rappeler de l'importance de chaque personne dans le processus. Comment pouvons-nous habiliter les autres? De quoi les gens ont-ils besoin pour avoir un sentiment d'appartenance et de responsabilité?

Faites participer les autres à tous les niveaux. Le langage est un outil très puissant. Comment décrivez-vous votre groupe? Le simple fait de parler de «nous» au lieu de «mon personnel» peut convaincre les gens que leur contribution, bien que différente de la vôtre, est tout aussi importante. Développez l'esprit d'équipe en faisant participer vos gens à toutes les étapes du processus de planification. Prenez le temps d'encourager la résolution de problème. Trouvez des façons de tenir compte des commentaires de tout le monde : parents, membres du personnel et enfants. Les réunions ordinaires du personnel sont essentielles, mais ne constituent qu'une façon de collecter de l'information. Mettez une «Boîte à suggestions» à la disposition des parents ou envoyez régulièrement un questionnaire à ces derniers pour leur demander s'ils sont satisfaits des services de garde. Pourquoi ne pas demander aux enfants la même chose? Qu'est-ce qu'ils aiment à la garderie? Quels changements voudraient-ils? Il est parfois angoissant de partager le pouvoir, mais considérez-le comme une denrée illimitée. Quand nous partageons le pouvoir, nous ne perdons pas le nôtre : nous en créons davantage.

Donnez l'exemple

Le comportement du leader doit refléter son discours. Les gens estiment que la véracité est l'une des plus importantes caractéristiques d'un leader efficace. Y a-t-il compatibilité entre votre comportement et la vision que vous avez formulée?

Par exemple, la plupart des garderies possèdent une politique claire sur l'exclusion des enfants malades. Cependant, votre garderie a-t-elle en place des soutiens comme des congés de maladie payés et des remplaçantes fiables pour qu'une employée malade puisse rester à la maison sans se sentir coupable?

Encourager les gestes de reconnaissance

Demandez-vous à quel point vous appréciez les petits mots d'encouragement. Pensez à la dernière fois que vous avez offert des mots d'encouragement à vos collègues. On peut reconnaître la contribution des autres de nombreuses manières. Laissez libre cours à votre pensée créatrice. Pour célébrer ensemble de façon non traditionnelle :

- Placez une annonce dans votre journal local pour remercier vos collègues de leur énergie et de leur engagement.
- Organisez tous les ans une cérémonie publique pour commémorer l'ouverture de votre garderie.
- Créez un tableau «Employée du mois» avec la photo de la personne en question et une liste de ce qui la rend spéciale. Envoyez-lui des fleurs.
- Organisez un déjeuner-partage le vendredi pour célébrer la fin d'une autre semaine.

Rappelez-vous que les «récompenses» peuvent prendre différentes formes, y compris des fonds pour le perfectionnement professionnel, la fermeture de la garderie pour une journée pour que le personnel participe à une conférence ou à un atelier à l'échelle locale ou un congé imprévu accordé à quelqu'une.

Rappelez-vous que le changement se fait petit à petit. Adressez une pétition à la municipalité pour l'installation d'un passage pour piétons, encouragez les entreprises locales à contribuer à la construction d'un nouveau terrain de jeu, organisez des réunions annuelles conjointes avec les enseignantes de la maternelle et de la prématernelle de votre secteur ou parlez aux dirigeants du conseil ou de la commission scolaire au sujet des services de garde pour enfants d'âge scolaire. Il s'agit-là d'activités d'intervention importantes.

Choisissez *une* chose sur votre liste de souhaits, définissez le processus requis pour réaliser ce souhait et passez l'année à y travailler. Les possibilités sont infinies! ◆

Susan Harney est chargée de cours en éducation de la petite enfance et directrice d'une garderie multi-âge à Langley, Colombie-Britannique. Elle est aussi présidente de la B.C. Daycare Action Coalition, ancienne administratrice de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et ancienne présidente de la ECEBC.

Bibliographie

Kouzes, James M. et Posner, Barry, Z. (1987) *The Leadership Challenge: How to Get Extraordinary Things Done in Organizations.* San Francisco : Jossey-Bass Inc.

Le stress et ses antidotes

par Frances Evers

Si je comprends bien, le stress est la réaction de mon corps et de mon esprit face à des événements nouveaux, menaçants ou excitants de ma vie. Il s'agit d'un état d'agitation interne doublé d'un comportement intérieur qui me prépare à m'adapter à l'évolution des circonstances. On perçoit un défi — bon ou mauvais — et la chaîne de réactions physiologiques et psychologiques se déclenche. Ces réactions sont rapides, spectaculaires et prévisibles. Accélération du pouls et de la respiration; augmentation de la pression artérielle; problème de digestion; hyperacidité gastrique, augmentation du taux d'adrénaline, de sucre et de cholestérol dans le sang; influx d'oxygène dans le cerveau et les muscles; dilatation des pupilles; sensibilité kinesthésique; sens en alerte; augmentation de la transpiration; changement des activités cérébrales; et, un excès d'énergie. Je suis prête à affronter tout ça. Je possède des moyens puissants et génétiquement programmés pour m'adapter aux changements.

La réaction au stress, aussi connue sous le nom de «réaction d'adaptation générale» ou encore de «réaction de fuite ou de combat», permet de faire face aux événements majeurs de la vie. Elle donne l'énergie et la force d'accomplir les tâches qui, d'ordinaire, sont hors de ma portée. Je peux trouver la vitesse pour échapper à un voleur, la force de combattre un intrus ou la vivacité d'esprit pour répondre à une situation d'urgence. Cependant, le stress est aussi une source d'usure du corps. S'il survient de façon fréquente, intense et prolongée, le stress peut conduire à des troubles affectifs, à des maladies psychosomatiques et même à la mort. Résultat : il importe apparemment que j'apprenne à reconnaître le stress dans mes activités quotidiennes et que j'apprenne des stratégies pour m'aider à le diminuer au besoin.

> Lorsque j'analyse ce dilemme, je me rappelle d'une vieille histoire dont l'origine est inconnue. *À une époque lointaine, dans un pays, un vieux fermier est allé dans sa grange pour découvrir que son cheval s'était enfui. Son voisin, toujours à l'affût de quelque événement lui dit : «Oh, c'est vraiment terrible», mais le fermier a répondu «On ne sait jamais». Le matin suivant, le cheval est revenu accompagné d'un autre cheval. À ce nouvel événement, son voisin s'est exclamé «Que c'est merveilleux!» Là encore, le fermier a répondu «On ne sait jamais». Cet après-midi-là, pendant que le fils du fermier montait à cheval, ce dernier l'a projeté à terre et lui a causé une fracture à la jambe. Le voisin a encore trouvé que c'était «horrible», mais le fermier lui a répété qu'on ne savait jamais. Le lendemain, des soldats sont venus recruter des gens pour l'armée, mais ils n'ont pas cru bon d'enrôler le vieux fermier ni son fils mal en point. À cela, le voisin s'est encore exclamé : «T'es chanceux comme c'est pas possible». La réplique du fermier a été la même : «On ne sait jamais».* Et l'histoire continue ainsi...

Perceptions et stress

Comme l'histoire l'insinue, nombre de mes réactions par rapport aux événements de la vie sont basées sur mes perceptions. La situation est-elle vraiment ce dont elle a l'air? Bien que je ne puisse pas changer les événements qui surviennent autour de moi, je peux avoir un certain contrôle sur comment je les perçois. Les attentes et les jugements deviennent habituellement réalité. Comme le voisin, je peux réagir immédiatement en taxant tel événement de bon ou de mauvais et tout chambarder ou je peux essayer d'adopter l'attitude du vieux fermier. Je peux suspendre mon jugement, attendre de voir, et suivre le courant en acceptant les choses telles qu'elles sont, car «On ne sait jamais» ce qui va finalement arriver. À l'inverse, je peux me baser sur mes perceptions et mon attitude pour restructurer les choses du négatif au positif, ou à tout le moins du négatif au neutre.

Types de stress

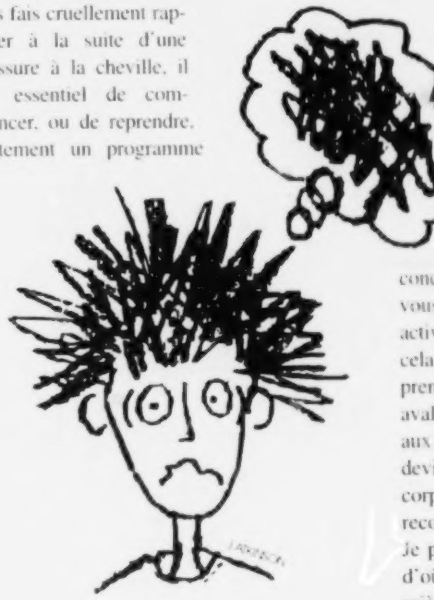
Les événements importants de la vie comme la mort d'un être cher, la rupture d'une longue relation, la perte d'un emploi, une maladie grave ou d'autres changements majeurs du genre entraînent des niveaux de stress plus élevés pouvant être plus bouleversants si des tracas quotidiens s'y ajoutent. Une telle surcharge peut détruire le corps et l'esprit. Comme on le dit, il ne faut rien prendre trop au sérieux. Voilà un bon conseil pour minimiser les ennuis quotidiens afin d'épargner quelque force physique et psychologique pour faire face aux situations de stress majeur. J'ai trouvé un grand nombre de pratiques qui m'aident à maîtriser le stress dû aux tracasseries quotidiennes.

Pratiques liées au style de vie

Dans le monde mouvementé d'aujourd'hui, il est facile de se faire prendre dans un cycle de négligence de soi. Lorsque je suis prise dans le tourbillon des activités journalières, je peux facilement reléguer au second plan mes bonnes intentions, à savoir bien manger, faire du conditionnement physique et me reposer. Je veux tout simplement accomplir quelques tâches de plus sur ma liste de «choses à faire». Il est important de prendre du recul, d'évaluer mon horaire et de prendre le temps de faire ce qui est bon pour moi. À l'époque, je pensais qu'un jour, quand je serais plus âgée et plus sage, je mènerais une vie plus équilibrée. J'aurais créé un horaire parfait pour travailler efficacement chaque jour. Je gagnerais sur tous les plans. Depuis, je me suis rendue compte qu'il s'agissait-là d'un autre mythe à détruire. Atteindre l'équilibre : voilà un objectif vers lequel je dois tendre. Apprendre à dire «NON» concernant des choses qui requièrent du temps additionnel, reprioriser mes engagements, éliminer l'inutile et laisser en plan des choses moins importantes, font partie de mon processus de gestion du temps. Il y a des périodes où mon programme journalier est réglé comme une horloge. C'est à ce moment que je peux sombrer. En sachant d'avance les événements à venir ou les grands changements prévisibles, je peux me préparer d'avance et diminuer le stress qu'ils impliquent. Par exemple, si je fais une liste, si je magasine longtemps d'avance et si je répartis mes tâches au calendrier, je peux réduire le stress que me cause d'ordinaire la période de Noël. Je suis plus vulnérable au stress quand je suis exténuée. J'ai donc besoin de retrouver un horaire plus souple qui comprend du temps pour me reposer, manger et faire du conditionnement physique.

Conditionnement physique

Je mène une vie très occupée, mais je ne suis pas nécessairement physiquement active. Selon ce que j'ai appris, il faut faire du conditionnement physique de façon vigoureuse et régulière pendant au moins 20 minutes, de trois à quatre fois par semaine pour atteindre des résultats positifs. La marche rapide, le jogging, la danse aérobique douce, la danse et le ski de fond sont quelques exemples d'exercices de conditionnement physique. Comme je me le suis fais cruellement rappeler à la suite d'une blessure à la cheville, il est essentiel de commencer, ou de reprendre, lentement un programme de conditionnement physique. Partir du rythme de la tortue à celui d'un marathonien en trois semaines ou moins vous mènera à coup sûr à l'épuisement. Il est aussi souhaitable de prendre conseil auprès d'experts capables de vous aider à suivre un programme de conditionnement physique approprié, sain et individualisé. C'est payant de s'y prendre lentement sans rien brusquer. Lorsque je considère le conditionnement physique comme une pratique axée sur le bien-être de mon corps, cela devient une partie significative et importante de mon mode de vie. Les exercices contribuent à diminuer la tension, à renforcer le corps et à me débarrasser des effets secondaires du stress. Curieusement, faire régulièrement du conditionnement physique accroît l'énergie et la résistance pouvant servir à accomplir plus de choses!



Bien manger

Les bonnes habitudes alimentaires influent aussi sur la capacité du corps à faire face au stress. *Le Guide alimentaire canadien pour manger sainement* est un excellent document, mais les nutritionnistes et les diététiciennes constituent aussi une bonne ressource. Bien entendu, non seulement *ce que* je mange, mais *comment* je le mange est important. Lorsque je mange tout en travaillant à mon bureau ou en conduisant ma voiture, j'avale rapidement de la nourriture sans trop me souvenir de ce que j'ai mangé. De telles habitudes sont plus susceptibles de me faire trop ou pas assez manger ou de me faire ingurgiter de la nourriture peu recommandable.

Concentration

L'habitude qui consiste à faire deux ou plusieurs choses à la fois (manger en conduisant) est en soi une source de stress. L'attention est partagée et l'esprit distrait. Comme antidote, il faut pratiquer la concentration. Concentrez-vous sur la tâche que vous accomplissez à l'exclusion de toute autre activité. Lorsque vous mangez, ne faites que cela. Concentrez-vous sur la bouchée que vous prenez, la mastication et sur comment vous avalez. En outre, faites attention aux saveurs et aux textures de la nourriture. Ainsi, manger devient une action axée sur le bien-être du corps. Je peux penser à la nourriture et lui être reconnaissant des nutriments qu'elle m'apporte. Je peux penser à comment elle a été préparée, d'où elle vient et de qui y a contribué : la fermière, la transformatrice, l'épicière, etc. Même la restauration rapide a une histoire! Une fois qu'on finit de manger, on peut recommencer à travailler ou à conduire en faisant preuve de la même concentration.

Repos et relaxation

Il faut du repos pour se relever d'une situation de stress. Contrairement à un jeune enfant, je ne pourrai peut-être pas faire une sieste en après-midi. Par contre, je peux m'organiser pour prévoir du temps pour la relaxation et le repos. La méditation, la représentation mentale guidée, le hatha yoga, la respiration abdominale, le massage, le feedback biologique et d'autres pratiques peuvent servir de mécanisme de relaxation pour contre-attaquer le stress. Attendu que la réaction au stress stimule le corps, la réponse de relaxation lui donne l'effet contraire et, diminue la peur, l'anxiété ou la tension. À l'instar du conditionnement physique, les techniques de relaxation seront très bénéfiques si elles sont pratiquées de façon régulière et cohérente. La plupart de ces techniques peuvent être apprises par le biais de ressources communautaires et dans les guides disponibles dans les librairies et bibliothèques locales.

La méditation

La méditation m'intéresse particulièrement. Elle se pratique sans frais, sans équipement spécial. On peut le faire seule et en tout temps. Un bon livre de base sur la méditation suffit pour commencer cette pratique, même si j'ai trouvé que c'était utile de partager de l'information avec d'autres personnes qui s'y adonnent. La méditation est un processus visant à calmer l'esprit et, comme le conditionnement physique, il est préférable de commencer lentement et patiemment. L'esprit, ainsi habitué à réfléchir rapidement, résiste à la pratique de concentration sur un mot, une phrase ou une image. La répétition et la persistance font que l'esprit se calme et ralentit les processus corporels. Il importe de prévoir du temps pour la méditation chaque jour, de préférence le matin avant le petit déjeuner et tôt le soir avant le souper. Même si on recommande ces deux périodes, une séance par jour suffirait pour développer un esprit ouvert et calme.

Loisirs

Le temps consacré à des activités de loisirs non reliées au travail favorise la créativité et le jeu. Regarder le coucher du soleil, marcher dans un parc, admirer la nature ainsi que lire et regarder attentivement des programmes de télévision sans violence sont des exemples d'activités de loisirs gratuites.

Les pièces de théâtre, les concerts, les films, les visites dans des galeries d'art et les musées, les cours de danse et de cuisine constituent d'autres suggestions de loisirs. Lorsque je m'offre une de ces activités en guise de «récompense,» je m'offre la possibilité de renouveler et de rebâtir mon moi intime et expressif.

Amitié

Tout au long de la vie, les amis donnent l'occasion d'exprimer amour et soutien. La vie serait fade et difficile à vivre sans l'affection et la présence calmante d'autres personnes. Quel mauvais service je me rends à moi-même et aux autres si je suis trop occupée pour prendre le temps d'échanger quelques mots avec une amie ou de passer une heure avec quelqu'un que j'aime. Le fait de parler avec les autres et de les écouter constitue une façon de se nourrir. Grâce à l'amitié, j'ai découvert que les autres ont des craintes, des problèmes ou des idées similaires et que les choses ne sont pas si insurmontables que cela. J'ai découvert que, même si je suis unique, je partage beaucoup de traits communs avec d'autres. Je ne suis pas seule et je peux recevoir et donner de l'aide.

Humour

La capacité de rire de moi-même est probablement un des plus puissants moyens à ma portée pour maîtriser le stress. Il est important de se dérider et de ne pas prendre la vie trop au sérieux. Je me souviens d'un poème intitulé *I'd Pick More Daisies* de Nadine Stair. Voici ce qu'elle dit :

Si je devais recommencer ma vie.
J'essaierais de commettre plus
d'erreurs la prochaine fois.
Je me relaxerais.
Je me dégourdirais les muscles.
Je serais plus dingue que je ne l'ai été
dans ma présente vie.
Je serais plus folichonne.
Je m'occuperais moins de l'hygiène.
Je prendrais plus de risques.
Je cueillerais plus de marguerites.

Voilà. Un mode de vie qui promet d'être plus relaxe, plus joyeux, plus sensible et moins stressant. Me donner maintenant le temps d'apprendre de nouvelles pratiques pourrait m'aider à vivre plus longtemps, sans regret pour les choses que je n'ai pas faites. Joignez-vous à moi dans ce périple. ◆

Frances Evers est administratrice de la FCSGE pour le Manitoba et chargée de cours en éducation de la petite enfance au Red River Community College à Winnipeg. Frances Evers et Karen Troughton présenteront un atelier sur le stress en mai 1995 à l'occasion de la conférence de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance à Calgary, Alberta.

Comment gérer le stress chez les enfants

par Pat Bragg

Si vous êtes intervenante en services de garde, vous avez choisi l'une des carrières les plus stressantes. Par conséquent, il vous faut comprendre l'origine du stress, comment le réduire au minimum pour vous et les enfants à votre charge et la façon de gérer le stress qui surviendra inévitablement. J'espère que cet article vous fera connaître de nouvelles techniques de gestion du stress pour vous-même et pour les enfants. Je souhaite aussi que ces informations confirment l'efficacité des nombreuses techniques que vous utilisez déjà.

Avant d'aller plus loin, prenez deux minutes pour réfléchir aux techniques que vous connaissez pour réduire le stress et notez-les. Après avoir lu l'article, reprenez votre liste et ajoutez-y les nouvelles techniques apprises.

Les causes du stress

Les adultes comme les enfants expérimentent le stress pour plusieurs raisons qui peuvent être regroupées en quatre grandes catégories :

- Les *stresseurs physiques* sont causés par des facteurs comme la malnutrition, le manque de sommeil, les températures extrêmes, la maladie, le manque de lumière, la croissance accélérée, les pas de géants dans les capacités.
- Les *changements dans la vie d'un enfant* comme une nouvelle routine, une nouvelle intervenante en services de garde, un environnement inconnu, une perturbation dans la vie familiale ou le début d'un nouveau stade développemental peut aussi être stressant. Tout changement, si positif soit-il, entraîne du stress.

- Les *sentiments* positifs et négatifs peuvent être stressants. Il peut être tout aussi difficile de faire face à des sensations vives de joie ou d'excitation qu'à des sentiments de peur, de confusion ou de colère.
- *Trop d'une même chose peut être stressant.* Par exemple, une surabondance d'activités, de libertés, de stimulations, de structures, de défis et d'ennui peut être difficile à supporter pour un enfant.

Allen Mendler, dans son livre intitulé *Smiling at Yourself* (1990), signale certains des événements stressants que connaissent les enfants :

- Le stress, c'est quand votre frère ou votre soeur vous taquine en vous appellant des noms. Vous pouvez éprouver une sensation de colère.
- Le stress, c'est quand vous voulez absolument quelque chose et que votre maman ou papa refuse de vous l'acheter. Vous pouvez vous sentir mal aimé.
- Le stress, c'est quand vous ne pouvez trouver personne avec qui jouer ou parler. Vous pouvez vous sentir seul.

On peut aussi regrouper les stresseurs en trois catégories : stress chronique, stress de situation et stress en situation de crise :

- Chez certains enfants, le *stress chronique* résulte d'une situation familiale ou de garde difficile, y compris celle où l'on retrouve des mauvais traitements ou de la violence. Il peut aussi être causé par des attentes irréalistes, des traumatismes affectifs ou physiques ou encore des problèmes familiaux non résolus.
- Le *stress de situation* est présent pour un temps limité et peut être lié à une circonstance ou à un événement particulier (par ex., déménagement, divorce, naissance d'un frère ou d'une soeur, maladie, vacances ou anniversaires).

- Le *stress en situation de crise* est souvent résolu plus vite et peut être causé par un accident, une perte soudaine, un cauchemar, une maladie inattendue chez une intervenante en services de garde préférée, etc.

La compréhension des causes du stress peut nous aider à utiliser des techniques efficaces pour le réduire et nous permettre de traiter du vrai problème plutôt que de nous attaquer au comportement induit par le stress. Réfléchissez un instant à la façon dont vous agissez quand vous vous sentez stressée. Comment vous sentez-vous? Quel est le pire aspect du stress? Qu'est-ce qui en est le plus terrible? Qu'aimeriez-vous que les gens fassent ou ne fassent pas? Gardez ces questions et réponses en mémoire pendant que nous examinons les concepts généraux relatifs au stress.

L'expérience du stress

Les enfants vivent le stress différemment des adultes et le même enfant le vit de façon différente selon les circonstances. Certains enfants auront des problèmes physiques (par ex., maux de ventre, éruptions, maux de tête). Ma benjamine, elle, a des «crampes» quand elle est stressée. Quand je lui demande de me les décrire, elle me dit «qu'elles sont comme de petits pois flottants dans son ventre».

Certains enfants deviennent vraiment grognons (mon aînée). D'autres encore s'expriment dans des interactions agressives (par ex., cris, coups, objets lancés) tandis que d'autres deviennent introvertis (par ex., repli sur soi, esprit destructeur envers soi, leurs bricolages ou leurs constructions).

Le corps sait! Si nous apprenons à prêter attention à notre corps, nous pouvons tout découvrir sur notre propre stress. Nous pouvons repérer où il se trouve dans nos corps. Et, si nous pouvons nous concentrer sur où et comment il est emmagasiné, nous pouvons aller à la source. Ainsi, nous pouvons prendre des mesures pour réduire ce stress ou l'éliminer complètement. C'est une bonne idée que de faire régulièrement l'exercice qui suit avec les enfants. Vous pouvez l'appeler «un examen santé», «le thermomètre du stress» ou «le bilan corporel».

Exercice :

Fermez les yeux et relaxez-vous autant que possible. Voyagez mentalement sur tout votre corps et déterminez toutes les régions de stress. Vous les reconnaîtrez par une raideur musculaire et l'incapacité de votre corps à se relaxer dans une région particulière. Commencez par les orteils et remontez lentement les jambes, le dos, la poitrine et les épaules, jusqu'à votre visage et votre tête.

Si vous constatez des régions de stress, concentrez-y votre énergie pendant 20 secondes. Demandez-vous «Qu'est-ce que je ressens? D'où vient cette sensation? Que dois-je faire pour qu'elle disparaisse?»

Si vous découvrez que vous pouvez faire quelque chose (par exemple, étirements, mouvements de rotation du cou et des épaules), faites-le. Sinon, rappelez-vous de vous donner la permission et le temps de le faire plus tard.

Les réactions au stress sont innées. Nos corps nous transmettent le message que nous devons faire quelque chose différemment. Les enfants ayant cultivé des aptitudes pour combattre le stress sont capables de trouver des façons de se sentir mieux sans se faire mal ou faire mal aux autres. On peut enseigner les aptitudes en gestion du stress à un âge précoce. Comme toute autre aptitude, il faut du temps et de la pratique. Le stress est lié à un conflit. Il existe un ensemble d'aptitudes bien établis appelés *capacité de résolution de conflit* qui sont très utiles pour réduire le stress.

Exercice :

Prenez un moment pour vous demander qui vous a enseigné à gérer le stress? Vous vient-il à l'esprit une personne ou un groupe de personnes? Était-ce plutôt par un livre ou un cours? Si vous n'avez pas acquis un grand nombre d'aptitudes, demandez-vous «De quoi aurait l'air une personne qui gère efficacement le stress?» Puis, «Combien de fois est-ce que je pratique ma propre gestion du stress? Est-ce que je parle souvent aux enfants de la gestion du stress?»

Le stress s'accumule. L'état de «stress extrême» peut résulter de toute une série de petites choses qui, prises séparément, sont contrôlables. Reconnaître les causes du stress et exprimer nos sentiments à leur égard sont probablement les deux outils les plus puissants pour réduire le stress. Combien de fois vous êtes-vous sentie mieux après avoir exprimé votre colère ou votre frustration concernant un sujet donné à une bonne amie ou collègue? La plupart des gens (y compris les enfants) préfèrent avoir des sentiments d'harmonie et de calme que de sentir qu'ils ont perdu le contrôle. Le désir de réduire le stress et celui de créer l'harmonie ou le calme peut nous orienter vers un ensemble de solutions tout à fait différentes. Bien entendu, tout stress n'est pas mauvais. Un stress contrôlable peut nous pousser à l'action, nous motiver et nous inciter à continuer.

Façons d'atteindre le calme et l'harmonie

L'environnement

- *Les couleurs* — Ne sous-estimez pas l'impact des couleurs sur l'humeur, les sentiments ou le niveau de stress. Pensez à comment le vert peut encourager une sensation de bien-être, un bleu doux, non éblouissant, peut calmer les nerfs tandis que le noir peut nous déprimer.
- *La lumière* — Il est plus approprié d'avoir beaucoup de lumière naturelle plutôt que pas assez de lumière artificielle. La noirceur ou l'obscurité peut être déprimante.
- *Le bruit* — Écoutez les bruits de votre garderie ou de votre domicile. Y a-t-il de grands bruits la plupart du temps? Organisez-vous des périodes calmes afin que les enfants expérimentent régulièrement la paix et la tranquillité tout au long de la journée? Il faut évaluer l'utilité et la valeur du bruit.
- *La musique* — Certains genres de musique peuvent stimuler les enfants (par ex., les marches et la musique pour la danse peuvent les aider à se défouler). D'autres genres peuvent inspirer la pensée, les rêves ou des images (utiles pour aider les enfants à être en contact avec leurs sentiments). Vérifiez le langage imagé de la musique que vous utilisez. Encouragez la chaleur, l'amour, la nature, l'imagination légère, l'harmonie et la sécurité.

  Plus la qualité de la musique utilisée sera bonne, plus l'impact sera positif. Les enfants peuvent apprécier tout genre de musique instrumentale et de chansons pour adultes. Pour un bout de temps, une bande de Stan Rogers était la préférée de mes enfants, particulièrement le morceau *The Apple Song*. Aucun d'entre nous n'a jamais pu déchiffrer *toutes* les paroles, mais nous l'aimons et il nous fait rire. Si possible, investissez dans une bonne chaîne stéréo. Enregistrez des bandes qui conviennent aux enfants à votre charge. Laissez-les vous aider! Choisissez des chansons de différentes sources.

- *Les odeurs* — Utilisez des huiles essentielles, des odeurs naturelles (par ex., branches de pin, fleurs sauvages) l'air frais, l'odeur du pain au sortir du four ou des épices familières.
- *Les choses vivantes* — Les plantes et les animaux influent positivement sur les enfants et les adultes. Vous devez toutefois faire attention aux allergies et aux questions de sécurité. Le seul fait de placer une variété de plantes et de créatures vivantes dans une garderie diminue le stress. J'ai une amie qui travaille avec des enfants ayant des problèmes d'apprentissage et de comportement et qui jure qu'il n'y a pas un enfant bouleversé qui ne se calmera pas en tenant un hamster.
- *Les images et les métaphores* — Fermez les yeux et visualisez votre garderie. C'est tôt le matin et vous êtes seule. Prenez une minute et installez-vous. Que voyez-vous sur les murs? Quelles images ou quels symboles s'y trouvent? Représentent-ils des valeurs et des objets familiers et amusants? Constituent-ils une représentation de l'harmonie pour différentes cultures? Y a-t-il des oeuvres d'art? De la poésie? Des sculptures?

  Et qu'en est-il de vous comme intervenante en services de garde? Parlez-vous en vous servant de métaphores calmes? Vos échanges et conversations avec les enfants se font-ils de façon positive et affectueuse? Les aidez-vous à se comprendre et à comprendre leurs sentiments en reflétant les tentatives qu'ils initient et les compétences qu'ils démontrent? Donnez-leur les mots dont ils ont besoin pour qu'ils tentent eux-mêmes de résoudre des problèmes et de faire preuve d'assurance (par ex., «Je gage que tu t'es sentie forte comme un ours quand tu as été capable d'enlever ce gros bâton de ton chemin!»)

- *L'aménagement de la pièce* — L'aménagement des centres de jeux, du mobilier, des aires calmes, des aires pour changer de vêtements, faire sa toilette et manger doivent encourager les transitions paisibles et une utilisation facile. Plus les enfants peuvent en faire eux-mêmes et moins il y a une foule d'activités qui portent à confusion, plus les enfants pourront pratiquer le sens du contrôle et de l'autonomie et moins ces activités deviendront stressantes.

Le programme

Une bonne programmation pour enfants comprend les éléments clés suivants : composante développementale appropriée, variété, équilibre et respect des routines. Une composante appropriée signifie que les activités de la journée de l'enfant appuient leurs capacités et leurs besoins développementaux et leur offrent la chance d'élargir leur répertoire de compétences.

Vous pouvez évaluer la variété et l'équilibre à partir d'un certain nombre de cadres. J'aime me servir du Cercle d'influences, une idée que j'ai empruntée à la culture des Premières nations. Le Cercle d'influences est divisé en quatre domaines : physique, mental, spirituel et affectif. Une bonne programmation tient compte des besoins des enfants dans tous ces domaines. À mon avis, dans la culture occidentale, nous sommes plus aptes à mettre l'accent sur la croissance physique et mentale que sur le développement affectif et spirituel.

Demandez-vous un moment «Combien d'activités stimulantes je planifie pour la croissance spirituelle ou émotionnelle dans une journée normale?» Vous n'avez peut-être pas songé aux activités en ces termes. Certaines activités susceptibles d'encourager la croissance dans ces domaines comprennent : pratiquer le calme en méditant régulièrement à un moment précis (Popov); exprimer sa colère en criant dans un oreiller (Mendler); faire des travaux artistiques pour l'expression pure; respecter la nature; et, pratiquer l'exercice du «thermomètre du stress».

Nous savons que les enfants adorent la prévisibilité et la routine. Ils ont besoin d'assez de temps pour s'habiller, manger, dormir, jouer, parler, rêver et se relaxer. Ils ont besoin de savoir ce qui vient après et combien de temps il leur reste. Par exemple, avertir les enfants qu'il leur reste cinq minutes pour achever un bricolage peut leur permettre de mettre fin à l'activité.

On devrait aussi établir des routines pour la résolution de problèmes. Les enfants devraient savoir que chaque fois qu'ils vous demanderont de l'aide pour résoudre un conflit interpersonnel, vous les aiderez à le solutionner. Vous ne prendrez partie pour personne ni ne punirez, mais vous contribuerez plutôt à la médiation.

Après le début du stress

Les enfants continueront à connaître le stress malgré notre meilleure planification, l'attention consacrée aux besoins de nos enfants, une programmation minutieuse, un environnement bien structuré et respectueux des routines. Les deux approches suivantes sont utiles pour gérer le stress : «calmer le stress» et «se débarrasser du stress».

Je recommande les stratégies qui suivent en mode «calmer le stress» :

- Activivés physiques — exercices de détente, respiration profonde, danse lente sur une musique calme, repos en silence et activités artistiques apaisantes (par exemple, eau, sable);
- Activités mentales — restructuration mentale ou monologue, affirmations, lire ou raconter des histoires (dans un lieu spécial);
- Activités spirituelles — marches dans la nature, musique (particulièrement des pièces instrumentales combinées avec des sons émanant de la nature), exercices de détente et méditation;
- Activités affectives — musique, activités artistiques comprenant la libre expression et réalisées sans parler (mieux avec de la musique) et la narration de contes.

Voici quelques stratégies pour le mode «se débarrasser du stress» :

- Activités physiques — plus le stress est élevé, plus le mouvement est large (par exemple, danser, marcher, se rouler, faire de la gymnastique, trépigner, ramper, lancer des choses sans danger, frapper des choses sans danger ou faire des grimaces). D'autres bonnes stratégies pour «se débarrasser du stress» comprennent chanter (commencer à chanter aussi fort que possible et chanter graduellement moins fort) et psalmodier.
- Activités mentales — exprimer des sentiments verbalement (crier est également bon, si les conditions le permettent), et imaginer des façons de résoudre des problèmes.
- Activités spirituelles — prier, chanter et psalmodier.
- Activités affectives — crier, rire, respirer et grogner. L'art constitue aussi un important outil pour soulager le stress (plus c'est extravagant, mieux c'est). Laissez les enfants déchirer des choses (comme de vieux catalogues, journaux ou morceaux de tissu), éclabousser de la peinture sur de larges surfaces (comme le mur ou le plancher), ou trépigner dans des bassins de peinture placés à l'extérieur. Choisissez d'abord des couleurs voyantes et prenez ensuite des couleurs plus douces. Baissez la musique à mesure que les enfants déchiffrent leurs sentiments. Orientez leur expérience.

Conclusion

Le stress est normal et on doit s'attendre à en vivre. Plus nos garderies seront meilleures, moins il y aura de stress. Nous devons apprendre et montrer aux enfants à venir à bout du stress avant qu'il ne se manifeste. Quand il est présent, nous devons fouiller dans notre sac de magie et sortir un tour qui, selon nous, marchera. Nous devons tirer des leçons de nos erreurs. Nous avons de grandes ressources à notre disposition. Les réactions au stress sont innées. Il faut en être reconnaissantes. ◆

Pat Bragg est coordonnatrice du projet de formation en garde à l'enfance et du programme de développement de la petite enfance au Yukon College à Whitehorse.

Références

Adair, Margo (1984). *Working Inside Out: Tools for Change*. Berkeley : Wingbow Press.

Cech, Maureen (1990). *Globalchild: Multicultural Resources for Young Children*. Ottawa : Santé et Bien-être social Canada.

Cherry, Clare (1981). *Think of Something Quiet*. Belmont : David Lake Publishers.

Crary, Elizabeth (1984). *Kids Can Cooperate: A Practical Guide to Teaching Problem Solving*. Seattle : Parenting Press.

Garmezy, Norman et Rutter, Michael (1983). *Stress, Coping, & Development in Children*. New York : McGraw-Hill.

Glenn, H. Stephen et Nelsen, Jane (1988). *Raising Self-Reliant Children in a Self-Indulgent World: Seven Building Blocks for Developing Capable Young People*. Toronto : Random House.

Mendler, Allen (1990). *Smiling at Yourself: Educating Young Children About Stress and Self-Esteem*. Santa Cruz : Network Publications.

Pappas, Michael G. (1982). *Sweet Dreams for Little Ones: Bedtime Fantasies to Build Self-Esteem*. New York : Random House.

Popov, Dan et Linda; Kavelin, John (1991). *The Virtues Guide: A Handbook for Parents Teaching Virtues*. Ganges, B.C. : The Virtues Project.

Treleaven, Lorrie (1990). *A Special Place: Self-Esteem & Relaxation Techniques for Children Ages 5-10*. Lordawn Enterprises. (Bande audio distribuée par Marvin Melnyk Associates, Queenston, Ontario).

L'intervenante en garderie et le toucher thérapeutique

par Cheryl Rich

Le toucher guérit. Le toucher donne de la nurturance. Le toucher adoucit. Le toucher offre du soutien. Le toucher est la pierre angulaire des contacts. Le toucher sert de pont dans nos relations avec les enfants, les collègues et les parents. C'est par le biais d'un toucher respectueux et affectueux que nous reconnaissons l'humanité respective qui nous caractérise et notre appartenance à la race humaine.

Les enfants répondent naturellement au toucher. Le toucher positif et opportun favorise le développement sensoriel chez les enfants. Il constitue un geste agréable et gratifiant aussi bien pour l'intervenante en garderie que pour l'enfant. Le toucher joue aussi un rôle précieux pour aider les enfants à prendre conscience de leur corps - pour définir et reconnaître aussi bien la tension que la relaxation.

On définit le toucher thérapeutique comme une méthode de guérison discrète. La preuve des vertus thérapeutiques du toucher — pour faciliter la guérison, la relaxation et le contact — est évidente dans toutes les civilisations et les cultures, à la fois dans les documents d'archives et les traditions orales.

Le toucher a depuis longtemps été reconnu par ceux qui prennent soin des enfants pour ses importants avantages thérapeutiques dans les interactions affectives. Il est très approprié pour celles d'entre nous qui agissons comme intervenantes en garderie de poursuivre la tradition consistant à calmer, à soutenir et à nouer des liens avec les enfants par le biais du toucher thérapeutique. En outre, notre engagement professionnel envers l'importance du toucher amène la communauté scientifique à découvrir les principes de cette remarquable interaction thérapeutique. Les infirmières, les psychologues, les massothérapeutes, les éducatrices de la petite enfance, les parents et bien d'autres prestatrices de soins engagées fournissent aux chercheurs de précieuses informations anecdotiques qui facilitent la conduite d'études sur les caractéristiques thérapeutiques du toucher. L'utilisation du toucher comme méthode apaisante, calmante et de guérison contribue aussi à la découverte et au développement de nouvelles dimensions relativement à ses usages thérapeutiques.

L'étude et l'utilisation du toucher thérapeutique favorise le développement de l'empathie, une caractéristique de première importance pour les personnes qui s'occupent de jeunes enfants. L'empathie authentique et sincère, la compassion ainsi qu'un regard résolument positif amène chacune de nous à être tout à fait présente pour l'enfant avec qui nous interagissons à un moment donné.

Le toucher thérapeutique nous permet de renouer avec les principes de la nouvelle mécanique quantique. En 1975, Delores Krieger, Ph. D., fut la première à décrire le toucher thérapeutique comme un geste visant à aider son prochain et semblable à la pratique ancienne de l'imposition des mains. Suivant les principes de la nouvelle physique, le toucher thérapeutique considère les êtres humains comme des champs énergétiques ouverts au sein d'un champ énergétique plus vaste et qui, en plus d'être interreliés, interagissent tout le temps. En utilisant ce modèle, on peut considérer le toucher thérapeutique comme une interaction entre trois champs énergétiques ouverts — celui de l'intervenante en garderie, de l'enfant et le grand champ qu'est l'univers. Krieger affirme que lorsque nous participons à une interaction de toucher thérapeutique, nous coopérons avec l'univers et améliorons son mode de fonctionnement.

Accepter le modèle dans lequel nous vivons et existons en tant que champ énergétique rend chacun de nous responsable des réflexions et émotions que nous envoyons dans l'univers. En un sens, nous influons sur tout ce qu'il y a autour de nous. Le champ d'une personne change avec les émotions qu'elle envoie à l'environnement ou reçoit de ce dernier et dans lequel elle travaille, joue, vit et auquel elle croit. L'énergie que dégagent les émotions peut se sentir dans une pièce et persister dans la maison. Nous avons tous eu l'expérience d'entrer dans une salle de jeux où l'intervenante est tendue ou préoccupée par un événement concernant sa vie personnelle. Cette tension est évidente non seulement chez l'intervenante en garderie, mais aussi chez les enfants et dans l'atmosphère générale de la pièce. Toute cette tension peut se dissiper grâce à la volonté de l'intervenante de *se concentrer* sur le temps présent, d'oublier le passé et de relaxer pendant son interaction avec les enfants. En se concentrant à cent pour cent sur le moment présent, l'intervenante commence le processus de création d'un environnement qui influe sur tous les enfants au niveau énergétique. Vu sous cet angle, le toucher n'est pas seulement un phénomène physique, mais aussi mental, affectif et spirituel.

Certains enfants avec qui j'ai travaillé et qui ont encaissé de fortes doses de colère et de bouleversements au sein de leurs champs énergétiques portent des indices de blessures et de coups encore plus débilitants que des abus physiques. Les environnements où règne une tension constante doublée d'actions négatives provoquent une faille dans notre système immunitaire pouvant résulter en une maladie chronique. Le pouvoir débilitant de la tendance aux pensées négatives comme le fait de s'ériger en

Catherine Stefko

Le toucher thérapeutique renforce la confiance juge, l'amour conditionnel et l'intolérance axés sur soi-même et sur les autres, produit un effet cascade qui influe sur toutes les personnes concernées, y compris sur le soi et le corps. Ainsi, tout compte : nos pensées, nos attitudes, nos émotions, nos relations, nos actions et notre besoin conscient de sensibilité accrue.

Nous vivons tous dans un monde très stressant. Le stress est présent dans nos relations personnelles ainsi que dans nos relations professionnelles, avec les enfants, les parents, nos frères et soeurs, nos amis et collègues. Notre volonté de nous rendre utile au plan social, professionnel et politique entraine des engagements qui nous imposent du stress additionnel. Finalement, notre lien avec la terre et l'environnement provoque du stress pour notre corps et notre esprit. À mesure que ce stress prend de l'ampleur, nous risquons d'avoir toutes sortes de problèmes de santé. À titre d'êtres en évolution, chacun d'entre nous pouvons apprendre des façons d'éviter l'épuisement professionnel, la fatigue et la frustration. La méditation, la visualisation et la pratique du toucher thérapeutique sont trois méthodes simples qui facilitent la sensation de paix, de tranquillité en plus d'améliorer l'efficacité des intervenantes en garderie. Par le biais de la pratique du toucher thérapeutique, on prend davantage conscience des conséquences des énergies personnelles sortantes. Nous commençons à apprendre le processus qui consiste à viabiliser, à maintenir et à concentrer nos énergies dans des actions et des interactions positives qui créent des environnements tout aussi positifs. Le fait de se rendre compte que les individus peuvent transmettre des sentiments de tranquillité et de calme aux uns et aux autres et à leur environnement immédiat aide l'intervenante en garderie en plus de nous permettre de mieux comprendre les enfants. Toutes les interactions humaines peuvent être considérées comme un modèle énergétique.

Les principes du toucher thérapeutique favorisent entre l'intervenante en garderie et l'enfant une relation qui renforce le rôle de l'enfant en plus de le mettre dans le siège du conducteur, pour ainsi dire. Donc, en réalité, les intervenantes en garderie ne jouent qu'un rôle de facilitatrices. Notre rôle ne consiste pas à contrôler, mais à soutenir les enfants, à faire de la nurturance et à les considérer comme des personnes. Krieger nous rappelle que chaque corps possède une sagesse intrinsèque. Les praticiennes du toucher thérapeutique agissent uniquement dans le souci d'aider, ce qui encourage les enfants à s'améliorer. Cette facilitation affective confirme le développement personnel de chaque enfant et honore la base infinie de respect et d'acceptation qui constitue le fondement même d'une interaction véritable.

Catherine Stefko

Les tout-petits commencent à nouer des amitiés en faisant confiance.

Si nous voulons changer et renforcer la paix et l'équilibre, nous devons sincèrement nous respecter nous-mêmes, respecter les enfants dont nous prenons soin, leurs parents, nos collègues de travail et toutes les autres personnes en tant qu'êtres ayant beaucoup de valeur et d'importance. Notre réalité deviendra un reflet de cet équilibre, lequel deviendra la somme totale de notre acceptation de nous-mêmes et de notre relation avec toutes les personnes de notre environnement.

On peut affirmer que l'équilibre est l'énergie vitale qui coule harmonieusement et librement chez chaque individu et qui jaillit de lui entre les champs d'énergie et dans l'environnement. Ce concept, même s'il est d'origine taöiste (philosophie traditionnelle orientale) se retrouve dans la plupart des travaux de recherche concernant le développement de l'enfant. Les théories d'Erik Erikson et de Jean Piaget posent des prémisses qui permettent de noter le développement méthodique de l'enfant à des stades variés, lequel développement, s'il est sain, se traduit par un individu épanoui, qui croît et qui évolue vers un équilibre et une harmonie avec lui-même, les autres et leurs environnements.

On peut décrire la paix comme un mouvement vers la globalité ou l'équilibre. Il existe en chacun de nous — que nous soyons enfants ou adultes — une tendance innée pour la tranquillité et l'harmonie. Les services de garde positifs renforcent ou encouragent cette tendance à manifester et à créer l'équilibre en nous-mêmes. Tout développement est un autodéveloppement. Une praticienne de la thérapie du toucher peut aider les enfants comme les adultes en accédant à une énergie qui, à son tour, permet au champ énergétique individuel de retrouver son équilibre. Cette interaction, qui permet au flux énergétique de l'individu de se réorganiser, fouette la pulsion vers l'avènement d'un état paisible de prise de conscience.

Trois concepts de base sous-tendent l'importance du toucher comme interaction affective :

- Tout être humain est un champ énergétique
- Il y a échange continuel, simultané et mutuel d'énergie entre les êtres humains et l'environnement.
- L'ordre universel est une force innée à tous les champs énergétiques.

En utilisant le toucher thérapeutique, nous nous aidons l'un l'autre en renforçant la tendance innée envers l'équilibre par le biais de la gestion et de la transmission ordonnées de l'énergie thérapeutique.

Chacun d'entre nous possède une habileté innée à apprendre le processus du toucher thérapeutique. Nous pourrions choisir de développer neuf attributs pour utiliser consciemment et efficacement cette modalité :

1. *Le désir de s'entraider.* Toute personne doit vouloir ressentir la paix et l'harmonie.
2. *La capacité de se concentrer.* Le toucher thérapeutique est un processus conscient et intuitif. Ce n'est pas un processus dans lequel on peut s'engager de façon superficielle en ayant nos pensées ailleurs.
3. *La capacité de cibler est essentielle.* Il s'agit d'un ciblage conscient, relaxant et calmant qui facilite la prise de conscience de l'instant présent.

4. *Un état d'équilibre personnel.* C'est le sentiment que nous nous occupons de nous-mêmes et que nous veillons à ne pas nous drainer ou nous épuiser.

5. *Des sentiments de compassion et d'amour.* La qualité va traditionnellement de pair avec l'idée de prendre soin des autres.

6. *La non-participation de l'ego* constitue un concept clé sur lequel on insiste. L'intervenante en garderie transmet une énergie universelle et ordonnée qui existe en chacun de nous ainsi que dans l'environnement et *non* pas des énergies personnelles.

7. *Sans effort. — L'effort* est un autre concept clé. Une personne possède en elle ce qu'il faut pour le ciblage et le désir d'aider. En raison de l'union intime de l'intervenante en garderie avec l'environnement — incluant l'enfant et son désir inné de paix — l'enfant va naturellement prendre l'énergie nécessaire. Cette prémisse fait partie de l'ordre existant dans les champs d'énergie. On pourrait utiliser comme analogie l'idée de deux fluides de différentes concentrations séparés par une membrane semi-perméable qui équilibre leur concentration.

8. *Capacité de visualiser.* Cela signifie considérer l'individu comme une personne équilibrée en visualisant le flux, la paix, l'harmonie et le contact. Ces concepts peuvent être facilités chez l'enfant en utilisant les couleurs et les paysages de la nature comme l'eau qui coule, les oiseaux, les animaux, un lever et un coucher de soleil ou le tableau créé par une pièce de musique harmonieuse. Le fait de travailler avec l'individu pour créer ces visualisations améliorent davantage l'efficacité thérapeutique.

9. *La confiance.* Ce dernier attribut vient de la pratique regulière du toucher thérapeutique. La confiance crée une croyance dans cette forme d'intervention, ce qui nous permet de nous ouvrir à l'apprentissage des étapes du processus du toucher thérapeutique. À mesure que nous apprenons, intériorisons et nous habituons aux étapes et processus du toucher thérapeutique, nous acceptons son potentiel pour une croissance positive.

Catherine Stefko

La communication est évidente entre l'enfant et l'intervenante pendant cette interaction du toucher thérapeutique.

Le toucher thérapeutique en tant que processus

Le processus du toucher thérapeutique a été enseigné à Krieger par une vieille dame très sage nommée Dora Kunz. Kunz a divisé cette interaction par étapes pouvant être facilement transmises à toute personne qui veut les apprendre. Dans notre subconscient, nous sommes toutes familières avec le processus. Krieger définit le toucher thérapeutique comme un acte conscient d'intervention thérapeutique.

Janet MacRae, collègue et étudiante de Krieger, commente en profondeur cette définition en ajoutant que le toucher thérapeutique est une façon d'agir comme instrument thérapeutique. La guérison est la tendance à l'intégration inhérente à l'être humain : le corps, l'intelligence et l'esprit créateur. L'accent est mis sur l'équilibre des énergies de la personne entière.

Les étapes nécessaires dans le cadre de l'interaction du toucher thérapeutique sont devenues un prolongement naturel de l'équilibre et de la globalité. Chaque étape du processus reflète un état calme et équilibré de pleine conscientisation. Ces trois étapes sont :

- **Le ciblage** : Le fait de se tourner vers l'ordre universel et calme qui existe en soi.
- **L'évaluation** : Le fait de se tourner vers les rythmes et les caractéristiques du champ énergétique d'un autre.
- **L'équilibre** : Le fait de permettre à l'énergie contenue dans le champ de l'individu d'évoluer vers un contact et un équilibre meilleurs. L'intervenante en garderie facilite le synchronisme avec la plus grande énergie universelle qui renforce le sentiment de paix, de calme, d'harmonie et d'unité pour l'enfant, le parent ou le collègue.

Celles d'entre nous qui assumons le rôle d'intervenante en garderie, qui sont ouvertes et constamment revigorées par l'énergie universelle, devenons la base de cette évolution continue vers l'équilibre et une prise de conscience paisible.

Une interaction impliquant un toucher thérapeutique est un flux énergétique venant de la source universelle par le biais de la personne aidante à la personne aidée. Ce flux et cette interaction libèrent, équilibrent et apportent l'ordre à tous les niveaux de l'être - physique, affectif, intellectuel, créateur et spirituel.

Cette discussion sur le toucher thérapeutique a divisé l'interaction en étapes pouvant être enseignées. Cependant, pour les professionnelles de la petite enfance qui interagissent constamment avec les enfants, il n'est pas toujours nécessaire de penser de façon consciente aux étapes et au processus du toucher thérapeutique. Le fait de prendre le temps de respirer, de nous concentrer et de nous équilibrer puis de demander la source intuitive pour la connaissance dans notre interaction avec l'enfant prépare notre toucher à la guérison et à la nurturance. Le fait de toucher les épaules, de masser doucement la main ou le pied, de frotter le dos gentiment en disant des mots réconfortants — sont des choses qui entrainent l'état d'équilibre et de calme qui relaxe les enfants et les met à l'aise à la garderie. Ce processus facilite leur développement dans tous les domaines.

Lorsque nous touchons une collègue ou un parent, l'empathie consciente nous aide à créer un pont au moment où nous communiquons de l'information vitale concernant les besoins de l'enfant, du parent, de la collègue de travail ou les nôtres. En offrant en cadeau un toucher affectueux, chacune de nous se sent plus relaxée, plus calme et plus équilibrée.

Nous sommes tout à fait présentes, prêtes à faire face aux défis et aux joies de la journée, que nous soyons un enfant en garderie, un parent devant participer à une réunion, une collègue de travail ayant besoin de communiquer avec ses pairs ou des intervenantes en services de garde occupées dans l'environnement joyeux et décontracté d'une garderie.

Anecdotes

L'information anecdotique permet de valider le processus du toucher thérapeutique comme étant une interaction qui favorise la formation de liens affectifs, la relaxation, la paix et un sens de sécurité chez l'enfant.

- Une intervenante en garderie caresse gentiment le dos d'une enfant de deux ans qui pleure. Cette dernière respire profondément, fait une pause et se calme en se blottissant dans les bras de l'intervenante. Elle se repose confortablement pendant quelques moments puis commence à parler à l'intervenante d'une voix calme et relaxée.
- La directrice d'une garderie entre dans la salle des poupons à l'heure du déjeuner. Un petit garçon de dix-huit mois est très affolé, frustré et il crie. Elle le prend doucement, l'enveloppe d'une couverture et s'asseoit avec lui dans une chaise berçante. Elle commence l'interaction par toucher thérapeutique en lui caressant la tempe et la joue d'un mouvement circulaire. Le poupon arrête de crier et relaxe dans les bras de la directrice. Ses yeux commencent à se fermer, sa respiration s'approfondit et devient régulière. Deux minutes après, le voilà endormi.
- Un garçon d'âge préscolaire de quatre ans et demi court avec beaucoup d'énergie dans la salle de jeux donnant des coups de pied sur les constructions des autres enfants et en jetant à terre les jouets placés sur une table. L'intervenante le fait venir près d'elle et s'asseoit de façon à se mettre au niveau de ses yeux. L'enfant se tient debout entre les jambes de l'intervenante en garderie et face à elle. Elle l'embrasse doucement et commence à lui caresser la tête, le cou et les épaules. Elle lui parle gentiment. Le petit garçon place sa tête sur l'épaule de l'intervenante, se rapproche d'elle et relaxe dans ses bras. Il reste tranquille pendant cinq minutes, puis dit être prêt à prendre sa collation. Tout l'après-midi, il retourne voir l'intervenante en garderie pour lui demander de «lui faire encore la même chose» (parlant du processus du toucher thérapeutique).

Ces expériences ont été observées par des intervenantes en garderie qui pratiquent le toucher thérapeutique lorsqu'elles agissent comme modèles à émuler dans leur rôle de nurturance dans la salle de jeux. Je voudrais conclure cet exposé sur le toucher thérapeutique avec une pensée de Ram Dass dans *How can I Help? Stories and Reflections on Service* :

> «En prenant soin l'un de l'autre, nous jetons parfois un coup d'oeil à une caractéristique essentielle de notre être... Nous nous rappelons qui nous sommes vraiment et de ce que nous pouvons nous offrir l'un l'autre.» ◆

Cheryl Rich est une praticienne du toucher thérapeutique qui travaille actuellement dans le domaine de l'éducation de la petite enfance à Calgary, Alberta. Dans l'exercice de sa profession, elle considère le toucher affectif et respectueux comme un aspect de nurturance propice non seulement au développement et à la croissance des enfants mais aussi des personnes avec lesquelles nous interagissons dans ce domaine fondé sur l'aide. Le toucher thérapeutique facilite le processus visant à répondre aux besoins des enfants, des parents et des collègues. Finalement, le toucher thérapeutique répond à nos propres besoins de contacts et de rapprochement avec les autres personnes dans le cadre de nos interactions quotidiennes.

Références

Krieger, Delores, Ph. D., R.N., 1979, *The Therapeutic Touch. How to use Your Hands to Help or to Heal.* Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.

MacRae, Janet. 1988. *Therapeutic Touch: A Practical Guide.* New York: Alfred A. Knopf.

Ram Dass and Gorman, Paul. 1987. *How can I Help? Stories and Reflections on Service.* New York. Alfred A. Knopf. p. 7.

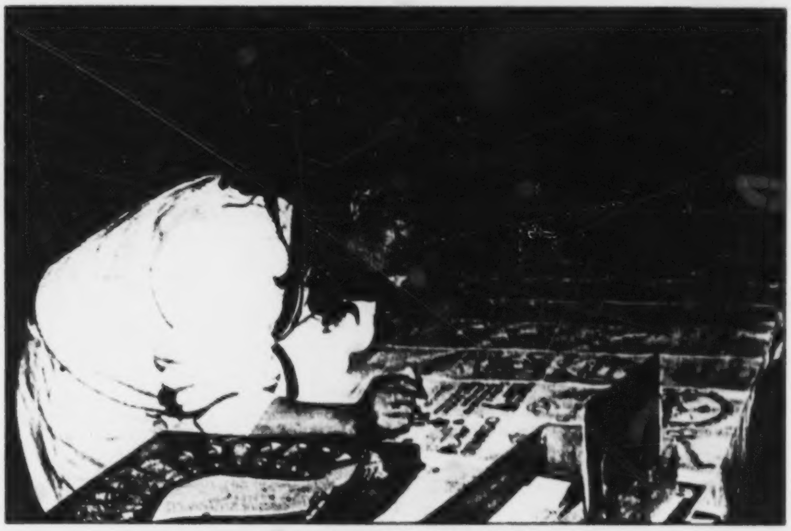
La lutte pour des salaires dignes

par Debra Mayer

Question : Pourquoi l'ÉPE a-t-elle traversé la route?
Réponse : Pour décrocher son second emploi!

Au sein de la Manitoba Child Care Association (MCCA), nous avons exercé pendant longtemps des pressions pour l'amélioration des salaires et des conditions de travail de nos membres. Pour ce faire, nous avons présenté d'innombrables mémoires à des groupes de travail, des groupes d'étude et des caucus gouvernementaux. Nous avons envoyé des sacs d'arachides, organisé des débrayages et envoyé une facture de 13,3 millions de dollars au gouvernement provincial — le montant de la subvention que les éducatrices de la petite enfance (ÉPE) du Manitoba ont consenti au système de garde à l'enfance en travaillant à des salaires dérisoires.

Ce montant de 13,3 millions de dollars n'a pas été calculé à la légère. Il résulte de nombreux sondages auprès de nos membres, de décisions concernant l'équité salariale



Manitoba Child Care Association

Le premier Worthy Wage Quilt a été créé à l'occasion de la 17e conférence annuelle provinciale en 1994.

déterminées dans des garderies syndiquées sur deux campus universitaires provinciaux, de notre sondage provincial sur les salaires en 1990 et de la confirmation par l'étude *Garde à l'enfance* de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et de l'Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance.

Au cours de l'année écoulée, des centaines de factures ont été envoyées à divers caucus par des particuliers, des conseils d'administration de garderie et la MCCA. La facture est devenue un exemple concret de comment se servir d'un problème personnel de chèque de paie pour aborder des problèmes liés à un système de «travail digne pour des salaires insignifiants».

La campagne de la MCCA pour des salaires dignes (Worthy Wage Campaign) a été modelée sur le travail d'un groupe américain appelé le National Center for the Early Childhood Workforce (anciennement Child Care Employee Project). Cette organisation publie un bulletin, produit un grand nombre d'excellentes feuilles d'information et coordonne la campagne nationale aux États-Unis à laquelle participent plus de 300 groupes membres dans 42 États.

Au Canada, la MCCA a toujours joué un rôle de leader dans la promotion des services de garde. En conséquence, nous avons promis de mobiliser nos membres, les parents qui comptent sur nous pour fournir des services de garde de qualité à leurs enfants ainsi que d'autres alliés du milieu du travail comme les groupes de femmes et les organisations d'affaires. Nous exhortons les organisations de garde à l'enfance de partout au Canada à participer à la campagne.

Nous avons tenté de rejoindre nos membres pour les encourager à jouer un rôle personnel dans cette lutte. Tous les membres de la MCCA reçoivent régulièrement *Worthy Wage Bulletin* dont les principales rubriques comprennent :

- profils des ÉPE qui sont défenseures des droits à l'action»;
- stratégies pour améliorer les salaires et les conditions de travail (par ex. : accords entre les parents et les intervenantes de services de garde en milieu familial, contrats de travail et autres informations pertinentes comme la décision de Revenu Canada à l'effet que les organisations sans but lucratif peuvent donner des primes aux membres de leur personnel);
- des idées pour des activités reliées à la question des salaires dignes auxquelles participeraient les parents;
- un exemplaire de la facture «Salaires dignes», pour encourager les ÉPE à calculer le montant de l'argent qui leur est dû, remplir la facture et l'envoyer au gouvernement. Celles qui ont déjà posté une facture sont encouragées à en envoyer une autre avec le cachet **RAPPEL!**

Plusieurs centaines de membres de la MCCA et de personnes qui appuient l'amélioration des salaires ont contribué leur soutien créatif à la production de trois courtepointes appelées «Worthy Wage Quilts». Qu'en coûtait-il pour écrire un message sur la courtepointe? L'achat d'une épinglette «Worthy Wage». Les messages étaient pleins d'optimisme et d'espoir et il y avait beaucoup d'énergie positive qui coulait littéralement dans l'étoffe même des courtepointes. Comme aspect symbolique de nos rêves pour la reconnaissance finale de notre valeur pour la société, les courtepointes sont suspendues au siège de la MCCA et sont montrées à l'occasion de conférences, de réunions, de rassemblements sur l'amélioration des salaires organisés par les garderies, ainsi qu'à l'occasion de manifestations et d'autres activités publiques.

Nous savons, et la recherche le confirme, que la qualité des services de garde que reçoivent les enfants est directement liée aux salaires *et* aux conditions de travail des intervenantes en garderie. Tel est le message que nous communiquons à nos membres, à la communauté de la garde à l'enfance, aux parents, aux employeurs, à la classe politique et au grand public.

La journée pour des salaires dignes (Worthy Wage Day) a été célébrée le 27 avril. Voici certaines façons de participer à la campagne pour l'amélioration des salaires tout au long de l'année :

- Envoyez une lettre à la rédactrice de votre journal local.
- Créez un babillard à l'intention des parents de la garderie pour décrire la formation et l'expérience des membres de votre personnel. Choquez-les en affichant un panneau qui révèle que : Le salaire moyen dans cette garderie est de 18 000 $ par an (simplement parce que vos enfants nous appellent «enseignan-

tes» ne signifie pas que nous gagnons leur salaire).

- Portez un macaron avec le message «Support Worthy Wage.»
- Donnez un coup de fil à votre député.
- Aidez les enfants à faire quelque chose que leurs parents peuvent apporter au travail, comme l'empreinte de la main de l'enfant reproduite en plâtre de Paris sur laquelle est inscrit «Ma maman (mon papa) travaille parce que je reçois des services de garde de qualité.»
- Demandez une description de travail.
- Élaborez un contrat de travail avec vos collègues.
- Participez à une émission-débat à la radio.
- Organisez une réunion sur l'amélioration des salaires dans votre garderie.

Rejoignez Dorothy Dudek, directrice générale de la MCCA et Dawn Forbes, présidente de cette même organisation, à la conférence nationale de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance ainsi que d'autres défenseures de partout au pays pour partager des stratégies visant à améliorer les salaires à l'occasion d'un atelier spécial sur les salaires dignes organisé pendant la journée préconférence.

«Seules les personnes qui fournissent des soins et de l'éducation aux jeunes enfants peuvent faire passer le problème de la compensation inadéquate d'une situation qui doit être réglée un jour à une situation qui doit être réglée maintenant.» — Jim Morin (1989). ◆

Debra Mayer est agente de communication pour la Manitoba Child Care Association et rédactrice du ***Worthy Wage Bulletin****. Tous les membres du personnel et du conseil d'administration de la MCCA participent activement à la campagne pour l'amélioration des salaires.*

Revue : Livres pour enfants

Papa Ours fait la nounou

Texte : Debi Gliori
Éditeur : Albin Michel Jeunesse, 1994

Papa Ours avait toujours cru qu'il était facile de garder des enfants. Un jour, les Grizzli lui demandent de venir garder. Il ne sait pas comment donner le bain au bébé, comment arrêter ses cris, et encore moins quoi lui donner à manger. Papa Ours n'est pas très doué! Heureusement pour lui, Ted, Fred et Fuzz sont là. Grâce aux conseils des trois aînés, il finira par contrôler la situation.

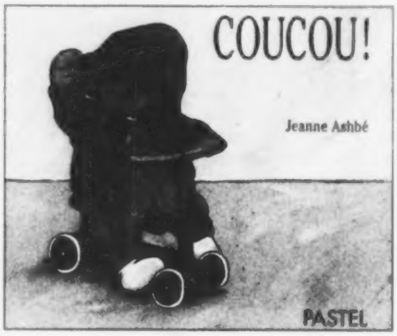
Papa Ours fait la nounou est une histoire drôle, empreinte de réalisme et de tendresse qui captive rapidement le lecteur. Le ton est vif et l'humour est présent du début à la fin. Le texte imprimé en gros caractères est clair, précis et enlevant. De superbes illustrations remplies de détails le mettent en valeur et donneront lieu à bien des rires.

Il convient aussi de signaler le rôle non traditionnel du père qui assume celui habituellement réservé à la mère. Après de nombreuses maladresses, Papa Ours domine la situation et découvre que tout peut s'apprendre.

Cet album amusant connaîtra beaucoup de succès auprès des enfants, des mamans, mais surtout auprès des papas.

Alfonsina Clemente est bibliothécaire au service aux enfants de la Bibliothèque publique d'Ottawa.

Coucou!



Texte : Jeanne Ashbé
Illustrations : Jeanne Ashbé
Éditeur : Pastel (une division de l'École des loisirs), 1994

Ce joli petit album de la collection **Histoires de bébés** est présenté sous forme de questions-réponses. Les doux instants de la vie quotidienne d'un jeune bambin sont bien représentés dans ce jeu de cache-cache où l'enfant est découvert tour à tour par les membres de sa famille à différents moments de la journée.

Les couleurs chaudes et transparentes des illustrations évoquent le climat affectif qui entoure les faits et gestes quotidiens du tout-petit. Le texte, court et direct, complète les illustrations simples mais riches de l'album qui encourage l'échange et la communication ludiques entre grands et petits. Il est aussi très amusant à explorer seul.

Les tout-petits se reconnaîtront dans cet album et apprécieront les autres titres de la collection, par exemple, **On ne peut pas!** ◆

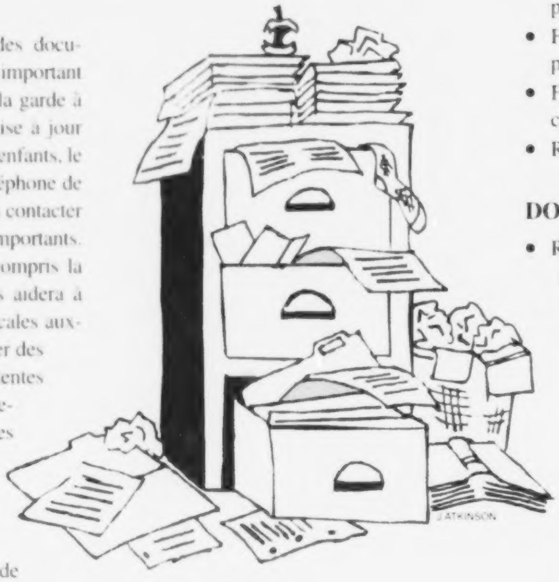
Suzanne A. Delisle est bibliothécaire principale-adjointe au service aux enfants de la Bibliothèque publique d'Ottawa.

BEST COPY AVAILABLE

GESTION EFFICACE

Organiser l'aspect affaire de votre garderie

par Lee Dunster



La gestion des dossiers et des documents constitue un élément important de l'aspect administratif de la garde à l'enfance. Il va sans dire que la mise à jour des renseignements sur la santé des enfants, le lieu de travail et les numéros de téléphone de leurs parents ainsi que la personne à contacter en cas d'urgence sont des aspects importants. La simple gestion de dossiers, y compris la tenue du journal de dépenses vous aidera à profiter de toutes les déductions fiscales auxquelles vous avez droit. Il faut garder des copies supplémentaires des ententes écrites, des formulaires de consentement pour les sorties et d'autres documents pour vous éviter de fouiller partout à la recherche des formulaires appropriés pour l'entrevue pré-inscription ou pour une excursion. Le fait de garder au dossier les autorisations concernant les médicaments ainsi que l'information sur les blessures et les maladies, vous aidera en cas d'incident grave ou pour répondre aux questions sur les réactions d'un enfant à un médicament. Afin de tenir les dossiers nécessaires de façon à avoir les renseignements utiles à portée de main, vous devrez créer un système pour classer et ranger des documents.

Les ententes écrites sur les arrangements en matière de services de garde, les renseignements médicaux et les formulaires concernant les personnes à contacter sont des documents importants qui doivent être accessibles rapidement. La méthode la plus simple et la plus efficace est d'avoir un dossier contenant des informations pertinentes sur chacun des enfants de la garderie. Les dossiers financiers devraient vous renseigner rapidement sur les dépenses courantes et votre situation financière par rapport aux dépenses et revenus escomptés (bref, votre budget) ainsi que les états des revenus et dépenses des années précédentes. Il faut tenir des dossiers d'affaires qui comprennent les documents actuels (comme les dossiers sur les assurances, les contrats avec les agences ou la documentation sur le permis d'exploitation de votre garderie), des formulaires d'entente ou de consentement ainsi que d'autres formulaires prêts à remplir au besoin. Dans les dossiers sur la programmation, vous pourrez classer toutes les merveilleuses idées que vous trouvez, mais que vous perdez souvent avant même de les avoir essayées. C'est aussi utile de conserver les idées et recettes appréciées dans le passé au cas où vous voudriez les essayer à nouveau. Les dossiers personnels pourraient contenir de l'information et de la documentation sur la formation et le perfectionnement professionnel.

Vous trouverez ci-joint une liste plus exhaustive de ce que pourrait inclure vos dossiers.

DOSSIER DES ENFANTS

Tenir un dossier pour chaque enfant comprenant :

- L'entente ou le contrat de services de garde
- Renseignements et antécédents médicaux
- Formulaire sur la personne ressource à contacter en cas d'urgence
- Renseignements sur l'enfant et(ou) notes sur ses habitudes, ses préférences, son expérience en matière de services de garde ainsi que sur les membres de la famille, tels que recueillis au moment de l'entrevue de préinscription
- Mises à jour sur les progrès de l'enfant et notes de réunions/d'entrevues avec des parents
- Formulaires d'autorisation dûment remplis concernant les médicaments
- Formulaires de consentement pour les excursions
- Rapports d'accident/de maladie

DOSSIERS FINANCIERS

- Reçus, factures — tenir un dossier séparé pour chaque catégorie de dépenses (c.-à-d. nourriture, équipements de jeu, dépenses domestiques, fournitures de jeu, dépenses d'automobile)
- Livre des achats
- Registre des présences
- Journal des revenus
- Relevés bancaires et chèques annulés
- Budget
- États des résultats et dépenses années précédentes

DOSSIERS D'AFFAIRES

- Assurance
- Permis d'exploitation/accord avec l'agence
- Ententes écrites/contrats
- Information médicale/formulaires sur les antécédents médicaux
- Formulaire sur la personne à contacter en cas d'urgence
- Formulaire d'autorisation sur la médication
- Formulaires de consentement pour les excursions
- Publicités/dépliants

DOSSIERS SUR LA PROGRAMMATION

- Bulletin/magazine/articles de journaux pertinents
- Brochures et dépliants sur la santé enfantine, la sécurité et la nutrition
- Arts, bricolage et idées d'activités
- Planification de menus et recettes
- Informations sur les ressources communautaires, les lieux à visiter et les activités

DOSSIERS PERSONNELS

- Curriculum vitae
- Certificat de secourisme
- Diplôme, certificat et autres preuves de participation et(ou) de suivi de programme de diplôme collégial, de diplôme universitaire, de séminaires, de conférences et d'ateliers
- Lettres de références, lettres de remerciements expédiées par des clients
- Preuve d'appartenance à des associations
- Bulletins
- Renseignements sur les conférences et ateliers à venir

DOSSIERS SUR LES EXCURSIONS

Tenir à jour une fiche sur chaque enfant à emporter pendant les excursions. Une telle fiche devrait inclure les informations suivantes :

- Nom et prénom de l'enfant
- Date de naissance
- Adresse
- Tél. à domicile
- N° d'assurance-maladie
- Nom du médecin
- N° de téléphone du médecin
- Allergies
- État de santé actuel
- Nom du(des) parent(s)
- Lieu de travail du(des) parent(s)
- N° de téléphone du(des) parent(s) au travail
- Personne à contacter en cas d'urgence
- N° de téléphone en cas d'urgence

Décidez-vous à prendre en main vos affaires et à les **organiser** cette année. Vous n'avez besoin que d'un paquet de chemises, de marqueurs pour étiqueter les dossiers et d'un endroit pour les entreposer. Les chemises, un classeur à deux tiroirs à bas prix ainsi que les meubles-classeurs robustes sont en vente dans les magasins de papeterie et les grandes surfaces. Il serait intéressant d'utiliser des chemises de différentes couleurs selon les sujets (par ex. : chemises rouges pour les enfants et chemises blanches pour les affaires de la garderie) ou utiliser un marqueur de couleur différente par sujet.

Identifier vos chemises avec des marqueurs en fonction des catégories de dossiers susmentionnées ou adopter votre propre système. Il vous suffira de passer à travers les piles de papier que vous avez accumulées et de les classer dans les dossiers appropriés. Si certains de vos dossiers contiennent beaucoup de petits articles, comme les reçus de caisse concernant l'achat de jouets, vous pourriez vouloir coller le rebord du dossier pour que ces petits papiers ne se perdent.

Dès lors que vous aurez établi un système de classement efficace, vous trouverez qu'il n'est pas difficile de le tenir. La plupart des gens trouvent plus efficace de conserver tout ce qu'il faut classer au même endroit pendant un mois environ, puis de passer une heure à dépouiller et à classer dans les dossiers appropriés. Vous pourriez même vous organiser suffisamment pour classer les documents au fur et à mesure.

La durée de conservation des dossiers dépend du type de dossiers et des circonstances. En fait, vous devriez conserver le dossier aussi longtemps que l'enfant fréquente la garderie. Il serait aussi bon de conserver le dossier d'un enfant un an après son départ au cas où vous en auriez besoin. Les autres dossiers, comme la documentation financière, peuvent être conservés dans des boîtes à la fin de l'année (avec d'autres dossiers concernant l'impôt sur le revenu) et de nouveaux dossiers ouverts au début de la nouvelle année. N'oubliez pas que vous devez conserver tous les documents financiers pour au moins six ans après avoir effectué votre déclaration d'impôt sur le revenu. Vous voudrez probablement conserver les dossiers personnels et sur la programmation d'une année à l'autre, mais il serait souhaitable de les examiner de temps à autre pour vous débarrasser des documents inutiles. Autrement, vous pourriez vous retrouver avec toute une salle remplie d'idées de programme. Souvenez-vous que l'idée est de mieux s'organiser, **mais non** de laisser les dossiers s'empiler. ◆

Lee Dunster est consultante en projets auprès de la Child Care Providers Association. Elle est auteure de **Home Child Care: A Caregivers Guide** *et de plusieurs autres publications sur les services de garde en milieu familial.*

Bientôt

à votre garderie

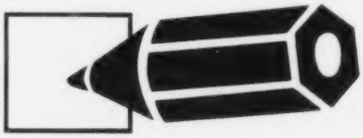
Une pochette ressources pour vous aider à aborder la question VIH/sida et garde à l'enfance

«Il est important pour nous de dominer nos craintes et d'accueillir les enfants infectés par le VIH dans notre vie. Il n'arrivera rien aux enfants en santé et la vie des enfants infectés par le VIH sera considérablement enrichie.»

Un projet de la
Fédération canadienne des services
de garde à l'enfance
en partenariat avec
Santé Canada

DEMANDEZ À VOTRE PROFESSIONNELLE DE LA SANTÉ

Auto-évaluation du directeur du service de garde



La notion de croissance est essentielle à la bonne qualité des services de garde. En tant que directeur du programme, il m'appartient de m'assurer que la croissance se produit. Lorsque j'analyse le fonctionnement de mon service de garde, voici ce que je constate :

Cet énoncé s'applique à mon cas	Aspect où il y aurait place à l'amélioration	
		CROISSANCE PERSONNELLE
		Enfants
☐	☐	Les enfants sont heureux ici. Quand je ferme les yeux, j'entends des voix.
☐	☐	Je connais les enfants et le contenu du programme.
☐	☐	On conserve un dossier sur chaque enfant, de façon à assurer le suivi aux plans social, émotif, physique et cognitif, et à voir au bien-être de chacun.
☐	☐	Le programme assure la croissance physique et émotive des enfants.
		Parents
☐	☐	Quand ils viennent conduire et chercher leur enfant, les parents prennent quelques minutes pour me parler ou pour discuter avec le personnel. Il sont suffisamment à l'aise pour faciliter la transition et pour converser.
☐	☐	J'aime parler avec les parents. Je suis en mesure de répondre à leurs questions et de les rassurer.
☐	☐	L'éducation aux parents se fait de façon informelle dans nos rapports quotidiens et aussi de façon plus formelle dans le cadre d'activités spéciales, de réunions, de conférences et d'ateliers.
		Membres du personnel
☐	☐	Les membres du personnel savent qu'ils peuvent compter sur mon appui et mon expertise. Je peux leur offrir mon aide personnelle tout en maintenant des rapports professionnels.
☐	☐	Le personnel et moi formons une bonne équipe. Nous savons comment régler nos différends et nous savons quand est le moment de rire.
☐	☐	Dans l'embauche, la formation et le travail, je sais tirer profit des forces de chacun des membres du personnel en respectant leurs différences et je leur permets de s'épanouir.
☐	☐	J'encourage les membres du personnel à se familiariser avec d'autres programmes et à participer à des conférences et à des ateliers. En outre, j'assure une formation continue par l'organisation de réunions à intervalles réguliers, par des observations fréquentes et par la cueillette d'information auprès d'autres services de garde.
☐	☐	Je sais quand je dois intervenir et quand je dois m'abstenir de prendre position.

Cet enonce s'applique a mon cas	Aspect ou il y aurait place a l'amelioration	
		Moi-même
☐	☐	Mon travail me donne un sentiment d'accomplissement, et j'accepte les défis.
☐	☐	Je m'accorde du temps personnel pour faire des activités seul ou en compagnie de ma famille et de mes amis. Mon engagement professionnel n'empiète pas sur ma vie personnelle.
☐	☐	Mes rencontres avec d'autres directeurs (rencontres informelles, conférences, ateliers) me donnent l'occasion de décharger mes frustrations, de renouveler mon engagement et d'ajuster mes objectifs.
☐	☐	Par des lectures et par la participation à des activités à l'échelle communautaire, provinciale ou territoriale et nationale, je demeure au fait de l'actualité en matière de services de garde à l'enfance.
		CROISSANCE DE L'ÉTABLISSEMENT
☐	☐	La succession quotidienne des tâches et des activités est souple et efficace; tout semble bien fonctionner.
☐	☐	Tous ont une bonne compréhension des plans d'action à mettre en pratique en cas d'urgence.
☐	☐	Je fais continuellement l'inspection des lieux, intérieurs et extérieurs, afin de m'assurer qu'ils sont sécuritaires et agréables pour y passer la journée, à la fois pour les adultes et les enfants.
☐	☐	Notre système de dossiers nous permet de nous tenir au courant des questions fondamentales touchant le personnel, les enfants, les familles, la situation financière, les évaluations, etc.
☐	☐	La philosophie du programme oriente le processus décisionnel. Il y a une tradition, un sens de la continuité. Notre position est claire.
☐	☐	Mes responsabilités ainsi que mes attentes à l'endroit des autres sont clairement établies.
☐	☐	Je suis à l'aise avec l'idée de pouvoir déléguer des tâches importantes.
☐	☐	Je n'hésite pas à demander de l'aide et je sais à qui m'adresser.
☐	☐	Je connais l'évolution du programme. Nous nous sommes fixés un plan à long terme.
☐	☐	Je modifie le plan quand les circonstances l'exigent.
☐	☐	D'année en année, l'établissement est bien géré sur le plan financier.
☐	☐	Le processus d'inscription fait l'objet d'une surveillance constante; je sais à quoi m'attendre et je connais les mesures à prendre en conséquence.
☐	☐	Les gens sont bien informés. J'entends rarement des remarques telles que «Je ne savais pas» ou «Pourquoi ne me l'avez-vous pas dit?»
☐	☐	Je me tiens au courant de ce qui se passe au sein de la communauté, de façon à pouvoir orienter le programme. Je connais ma clientèle, je sais ce qu'elle veut et je peux lui donner satisfaction.
☐	☐	Le service de garde jouit d'une bonne réputation au sein de la communauté. Les gens se fient à notre expertise sur les questions relatives aux enfants et à la famille.
☐	☐	Je suis conscient de mon rôle de défenseur de la cause des enfants et de mon influence au sein de la communauté.

Reproduit avec l'autorisation d'Exchange Press Inc., éditeur de Child Care Information Exchange (publication bimensuelle destinée aux propriétaires et directeurs de garderie), P.O. Box 2890, Redmond, WA 98073-9977. La formulaire apparaît aussi dans ***Le bien-être des enfants : Guide visant à promouvoir la santé physique, la sécurité, le développement et le bien-être des enfants dans les garderies et dans les familles de garde****, Société canadienne de pédiatrie, 1993 (édition française), Vol. II, p. 981-982.* ◆

INITIATIVES CRÉATRICES

Programme éducatif émergent :

Suivre l'initiative des enfants dans le processus d'apprentissage réel

par Elizabeth Lightford

Comment élaborez-vous le programme de votre groupe d'enfants? Par thème, selon une programmation hebdomadaire, à la va comme je te pousse ou selon les intérêts et le développement des enfants? La plupart des éducatrices de la petite enfance planifient le programme en se basant sur un thème qui, de quelque façon, correspond à un événement mensuel, à une saison ou à une fête qui «intéresse prétendument les enfants». Nous présumons, année après année, qu'il convient de traiter du thème de l'automne aux environs de septembre ou de la mi-octobre. Pourquoi ne pas se donner la peine de découvrir ce qui intéresse *vraiment* les enfants de nos garderies, ce qu'ils estiment tout à fait pertinent et valable? Si nous proclamons fournir des programmes axés sur les enfants, nous devons examiner nos garderies, notre approche et notre programmation.

Les recherches exhaustives réalisées sur l'apprentissage des enfants nous permettent d'en savoir beaucoup sur la façon dont ils apprennent et sur comment ils traitent l'information. Les enfants apprennent par le jeu; par l'exploration et la manipulation actives de leur environnement; selon leurs propres intérêts; et, en observant les personnes qui les entourent. La plupart des membres de la profession s'accordent sur ces principes fondamentaux. Les enfants intègrent systématiquement de nouvelles informations à leur compréhension évolutive du monde physique et social qui les entoure (Labinowitz, 1980). Si nous respectons vraiment la façon dont chaque enfant élargit ses connaissances, il nous faut reconnaître qu'une approche linéaire et planifiée au programme n'appuie pas le potentiel inné de chaque enfant à comprendre le monde d'une façon profonde et personnelle. Un programme approprié au développement n'est dirigé ni par l'enseignante ni par l'enfant, mais résulte d'une interaction entre l'enseignante et les enfants, les deux parties contribuant des idées et y réagissant pour aboutir à des thèmes attirants et valables (Cassidy et Lancaster, 1993, p. 47). Une façon d'atteindre cet équilibre est de recourir à une approche d'élaboration de programme appellée *programme éducatif émergent.*

> **L'élaboration de programme se transforme en une danse entre les enfants et les enseignantes; chaque partie mène à son tour et suit la musique.**

Programme éducatif émergent

Le programme éducatif émergent découle des intérêts des enfants et repose sur la connaissance des enseignantes de la pratique développementale appropriée. Il est fondé sur une relation réciproque entre les enseignantes et les enfants qui ont tous deux des buts et des idées valables. Ce programme exige de l'énergie, de la flexibilité, un sens de l'observation, une capacité d'écoute et de l'engagement. Pour entamer le processus, les enseignantes organisent dans la pièce des activités susceptibles d'intéresser les enfants. Elles les observent ensuite et prennent note de leur intérêt dans toute activité organisée que l'on pourrait élargir et améliorer (Gordon et Browne, 1993). Une façon efficace d'enregistrer ce que font les enfants est d'utiliser un magnétophone ou un caméscope. Une fois les enfants habitués à la présence d'un de ces outils, ils n'en tiendront pas compte et les enseignantes pourront enregistrer des versions véritables des jeux et des conversations. Pendant la journée, les enseignantes épousent les intérêts des enfants en organisant des activités ainsi qu'en fournissant des accessoires et des articles qui permettent d'élargir les thèmes présentés. De nombreuses enseignantes utilisent déjà le programme éducatif émergent en réagissant au jeu des enfants et en l'appuyant tous les jours.

Levin (1986) résume cette idée dans une discussion sur un lundi typique à la garderie. Au moment où les enfants arrivaient, un enfant a annoncé qu'elle avait apporté sa collection de pierres pour la montrer à tout le monde. Les enfants ont démontré leur intérêt en se rassemblant autour de la collection pour inscrire les couleurs, les formes et les tailles des pierres. Les enseignantes devaient décider d'exploiter ou non cet intérêt soudain : devaient-elles poursuivre le programme prévu pour la matinée ou encourager l'intérêt évident manifesté pour les pierres? En équipe, elles ont décidé de suivre l'initiative des enfants et de trouver des façons d'accroître et d'approfondir leurs connaissances.

On a sorti des balances et des loupes en plus de permettre l'utilisation de marteaux sur l'établi. L'intérêt pour les pierres a duré toute la journée et l'équipe s'est affairée à organiser des activités pour la journée suivante en se basant sur ce nouveau thème. Chaque jour, les enseignantes se sont rencontrées pour discuter des événements de la journée et planifier le

Promouvoir le travail d'équipe en milieu de garde

par Carol Wagg

Dans une garderie, il est important de travailler en équipe. Les tâches se font par rotation, les programmes sont coordonnés et les ressources partagées. Mais formez-vous vraiment une équipe ou êtes-vous simplement un groupe de personnes qui essaient de travailler sous le même toit? Votre atmosphère de travail ressemble-t-elle à celle d'une communauté chaleureuse de professionnelles où il y a beaucoup d'appréciation et de soutien mutuels ou est-ce plutôt une famille dysfonctionnelle dominée par la tension, le soupçon et le ressentiment? Le fait de ne pas travailler en équipe crée un milieu de travail sans joie, rempli de stress et, en bout de ligne, des services de garde de qualité médiocre.

Les gourous du milieu des affaires louent fréquemment le travail en équipe comme «la percée de la décennie en matière de productivité». En réorganisant les employés en équipes efficaces, les entreprises peuvent récolter des dividendes qui se traduiront par :

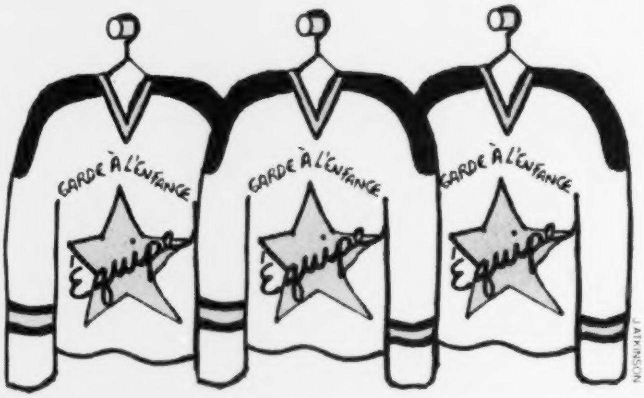
- du travail de meilleure qualité
- une productivité accrue
- l'amélioration du moral du personnel
- une baisse de l'absentéisme
- un personnel habilité

Si dans votre milieu de travail ce genre de dividendes relève davantage du rêve que de la réalité, il serait alors temps d'accorder la priorité à la promotion du travail d'équipe. Lorsque le travail en équipe est faible, ce sont les enfants qui écopent le plus. Ils sont doués pour reconnaître les tensions entre adultes. De plus, il est difficile pour les jeunes enfants d'apprendre les aptitudes sociales s'ils n'observent pas de modèle de partage, d'affection et de coopération courtoise parmi les intervenantes en garderie. Quelles sont les principales caractéristiques d'une équipe? Quel est le ciment qui tient l'équipe ensemble pour le meilleur et pour le pire. Les informations ci-après visent à renforcer l'effort d'équipe pour le bien de tout le monde : la direction, le personnel, les parents et particulièrement les enfants.

Qu'est-ce qu'une équipe?

Une équipe peut être définie comme un groupe de personnes qui :

- possèdent une formation, des compétences et des aptitudes différentes;
- partagent un objectif commun;
- travaillent ensemble pour atteindre cet objectif (planifier, coopérer, partager le pouvoir);
- communiquent beaucoup entre elles;
- célèbrent ensemble.



Lorsque nous essayons de renforcer l'une de ces caractéristiques, nous renforçons du même coup notre équipe — et il en résulte des services de garde de meilleure qualité.

Une équipe est un groupe de personnes possédant une formation, des compétences et des aptitudes différentes.

Même si l'équipe d'une garderie doit partager une philosophie commune en matière de développement de l'enfant, les antécédents culturels, socio-économiques et professionnels des personnes qui en font partie peuvent être tout à fait différentes. En outre, elles peuvent avoir d'autres forces et faiblesses dans leur travail avec les enfants, les parents et les autres membres du personnel. Cette diversité peut faire le bonheur ou le malheur de l'équipe. La crainte de la diversité et une résistance au changement sont des traits humains courants susceptibles de favoriser les conflits. Cependant, si la diversité est ouvertement acceptée, elle peut devenir la force de l'équipe. Encouragez les membres du personnel à discuter de leurs différences les uns avec les autres. Une intervenante calée dans la planification créatrice de programmes, mais peu à l'aise à communiquer avec les parents peut être reconnaissante (plutôt que de se sentir menacée) par le fait que sa collègue communique efficacement avec les parents. L'équipe d'une garderie au sein de laquelle on retrouve les mêmes points forts est aussi inefficace qu'une équipe de base-ball uniquement formée de lanceurs.

Stratégies :

a) Recrutez des intervenantes dont la personnalité et les compétences se complètent et se marient bien avec celles des autres membres du personnel déjà en service. Faites participer les membres du personnel à l'entrevue des candidates et au processus de sélection de leur future collègue de travail.

b) Incluez dans les descriptions de travail et les évaluations du rendement des énoncés sur comment bien travailler en équipe. Les commérages malveil-

Promouvoir le sentiment de puissance en fourniture de soins — Regards sur l'avenir

Le changement social qui améliorerait les situations et les milieux de travail des personnes qui donnent des soins peut s'appliquer de différentes façons. Nous croyons que le changement dépend largement de l'accès à l'information et de l'échange. Les participantes nous ont dit que le partage des connaissances et des compétences donne des sentiments de puissance. Nous espérons que le présent article contribuera à ce processus en révélant les expériences des femmes qui fournissent des soins aux personnes âgées et aux enfants.

Il est primordial de trouver la force par le biais du partenariat avec d'autres intervenantes et de créer une voix commune. En effet, on pourrait affirmer qu'il s'agit de la pierre angulaire de toutes nos recommandations. Elle est conforme au mandat de groupes comme la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, le Family Caregivers Network, le Child Care Support Services, la Early Childhood Educators of British Columbia et d'autres réseaux d'intervenantes en Colombie-Britannique et au Canada. Grâce au soutien des pairs, les personnes donnant des soins à un membre de la famille et les professionnelles du milieu peuvent légitimer la gamme d'émotions associées au travail qu'elles accomplissent et partager entre elles leur sagesse pratique et leurs stratégies de résolution de problèmes.

Orientations pour la politique, la pratique et l'éducation

Le fait d'être respectées et reconnues pour ses connaissances et ses compétences est absolument essentiel au sentiment de puissance. Dans le cadre du projet, les femmes ont fait l'expérience de la *puissance* dans des situations où elles se sont senties comme des membres précieux d'équipes de travail; à l'inverse, elles ont eu un sentiment *d'impuissance* lorsqu'elles ont été exclues des processus de prise de décisions reliés aux soins donnés.

En d'autres mots, les personnes donnant des soins doivent participer pleinement au processus continu de planification de soins. Les principales intervenantes doivent être reconnues pour leur connaissance des préférences de la personne bénéficiaire de soins, de ses valeurs, de ses besoins et de sa situation financière. La représentation au sein des organes de planification de services et d'allocation des ressources dénoterait la reconnaissance publique des contributions et de l'expertise de celles qui donnent des soins. En outre, des efforts accrus sont nécessaires pour rétablir la communication entre les différentes disciplines des intervenantes en soins professionnelles. Selon les participantes aux projets, la tenue d'ateliers selon les objectifs du présent projet de recherche constitue une façon de rassembler les gens pour partager des expériences.

Un des plus importants aspects de ce projet concerne la nécessité de reformuler nos définitions du mot «soins» et de l'expression «donner des soins» ainsi que des éléments et activités de ce travail. Nous avons besoin de repenser ces concepts pour que les dimensions relationnelles et moins visibles de ces responsabilités soient pleinement et formellement reconnues.

Cette question fait aussi appel à la nécessité d'offrir plus de possibilités pour la formation et le perfectionnement professionnel des intervenantes. Par exemple, les intervenantes en services de garde ont proposé que les collèges communautaires et(ou) les associations d'intervenantes en services de garde créent un réseau d'apprentissage qui permettrait aux intervenantes de visiter, d'observer et d'échanger des idées entre elles en milieu de travail. Des cours ou des matériels sur l'affirmation de soi et la formation en communication ont aussi été recommandés.

Les intervenantes ont affirmé que des possibilités d'apprentissage additionnelles sur *l'éthique* étaient essentielles. Il doit y avoir une discussion continue sur le droit de vivre «avec des risques» pour les personnes donnant des soins aux personnes âgées, en ce qui concerne les intervenantes en services de garde, la formation basée sur le *Code de déontologie* nouvellement élaboré par la Early Childhood Educators of British Columbia est considérée comme une étape cruciale pour réaliser des progrès dans le milieu.

Enfin, il faut élaborer une politique axée sur la promotion de la santé physique et mentale des intervenantes (par ex. : une politique qui les aide à fixer au besoin des limites aux soins qu'elles fournissent). Autrement dit, nous devons avoir des politiques concernant la santé, la communauté et la garde à l'enfance qui tiennent vraiment compte des besoins des membres de la famille et des intervenantes professionnelles auprès des enfants et des personnes âgées. Il en découle la nécessité de disposer de ressources adéquates dans nos systèmes pour permettre aux intervenantes de «partager» efficacement leurs activités et rôles liés à leur travail.

Redéfinir la notion de puissance

Au départ, nombre de personnes ayant participé à ce projet ont éprouvé de la difficulté avec la notion de parler du sentiment de puissance et d'impuissance qu'elles ressentaient dans l'exercice de leurs fonctions. Les femmes se sont inquiétées du fait que se sentir puissantes signifiait exercer un pouvoir *sur* autrui, et par conséquent *de l'en priver* — particulièrement les personnes à qui elles fournissaient des soins.

Cependant, il a été intéressant de découvrir que les expériences sur le sentiment de puissance étaient plutôt des expériences sur le *partage* du pouvoir. Maintes fois, le sentiment de puissance dans leur travail est apparu lorsque ces femmes se sont rendues compte que leur soutien avait permis aux personnes dont elles prenaient soin et qu'elles estimaient d'acquérir de la force et des capacités en plus de poursuivre de nouveaux défis.

La puissance signifiait aussi la connaissance et l'appréciation de soi. Cette nouvelle compréhension de la puissance a émergé lorsque les intervenantes se sont rendues compte qu'elles avaient pu transformer une situation d'impuissance en une situation de puissance. Leur propre expérience avec la puissance en a été renforcée, tout comme le sentiment qu'il est permis — et même vital — de se sentir puissantes dans le cadre du travail et des relations qu'elles entretiennent comme femmes qui donnent des soins. ◆

Deborah Rutman, Ph. D., est associée de recherche principale et professeure-adjointe à la School of Social Work, Université de Victoria. Beverly Boisseau termine un diplôme d'études supérieures au programme de maîtrise multidisciplinaire en politique et en pratique des services sociaux et sanitaires par le biais de la faculté des sciences humaines et du développement social de l'Université de Victoria.

Nous remercions pour leur aide financière le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et la Division des subventions au bien-être social (Développement des Ressources humaines Canada).

Lectures recommandées :

Attridge, C. et Callahan, M. (1987). *Women in Women's Work — Nurses' Perspectives of Quality Work Environments.* Victoria, C.-B. : Université de Victoria.

Callahan, M. et Attridge, C. (1990). *Women in Women's Work — Social Workers talk about their work in Child Welfare.* Victoria, C.-B. Université de Victoria.

Rutman, D. et Boisseau, B. (1994). *«Caregiving as Women's Work» Project Newsletter.* Victoria, C.-B. Université de Victoria.

l'accent sur les expériences vécues par les intervenantes en garderie.

En général, le sentiment d'impuissance a été vécu aussi bien par les intervenantes en garderie que les intervenantes auprès des personnes âgées quand :

- leur **compétence/expertise** en tant qu'intervenantes n'est **pas reconnue ou respectée**;
- elles connaissent un **manque de contrôle** ou le besoin **de renoncer au contrôle**;
- elles sont **incapables de prévenir que l'on fasse du tort à** la personne dont elles s'occupent;
- le **système** est si **bureaucratique** qu'elles ne savent pas très bien quels besoins sont comblés.

Plus de la moitié des expériences ont décrit des situations où les intervenantes ont senti qu'on n'avait pas accordé suffisamment de valeur à leur connaissance de la personne bénéficiaire de soins. En fait, la détresse et le sentiment d'impuissance des intervenantes sont souvent de deux ordres : non seulement ont-elles le sentiment que leurs connaissances et contributions ont été ignorées, mais elles ont souvent le sentiment que les soins fournis à l'enfant, au membre de la famille ou au client étaient compromis parce que d'autres ne profitaient pas de leur expertise.

La question des mauvais traitements a inévitablement fait surface dans tous les ateliers. Les intervenantes ont parlé de leurs sentiments d'impuissance lorsqu'elles se sont rendues compte qu'elles étaient incapables d'empêcher que du mal soit fait aux enfants dont elles s'occupaient :

> *... J'ai travaillé dans une garderie pendant trois mois... et j'entraînais une petite à être propre. Nous sommes allées à la salle de bain — Je lui ai descendu les culottes et elle avait des brûlures partout sur les fesses. Je lui ai demandé qu'est-ce que c'était et elle m'a répondu, «Ma maman m'a mise sur la cuisinière». J'ai rapporté les propos de la petite fille à ma patronne. Celle-ci a parlé à la petite fille, puis est allée s'entretenir avec sa mère qui a tout nié. J'étais si frustrée, je me suis sentie si impuissante que j'ai quitté la garderie. Je suis partie la journée suivante parce que rien n'a été fait... Les gens ne veulent tout simplement pas savoir.*

Les thèmes additionnels discutés comprenaient l'harmonisation des responsabilités familiales et professionnelles et l'idée de se sentir seule, coincée et sans système de soutien. Comme le souligne une intervenante :

> *Puis, la sieste a été éliminée pendant la troisième semaine et j'étais morte de fatigue. Je n'avais aucun système de soutien. Je n'avais pas encore trouvé les services de soutien à la garde à l'enfance... et... je ne connaissais personne d'autre qui était dans ma profession. J'avais travaillé avec des gens du milieu de l'informatique, orientés vers les affaires et qui n'avaient pas d'enfants. Je ne pouvais compter sur personne. Je pensais devenir dingue.*

Expériences de puissance

Pour les intervenantes en services de garde, le sentiment de puissance pouvait être lié à la fois aux dimensions d'une situation idéale de donner des soins contrairement aux thèmes retrouvés dans les expériences d'impuissance. Règle générale, les intervenantes ont connu des expériences de puissance dans les situations où :

- elles ont pu **reconnaître** et **valoriser** leurs **propres compétences, capacités** et **expériences**;
- leurs **compétences** et **connaissances** étaient **valorisées par d'autres**;
- elles ont pu **partager leurs connaissances et compétences pour aider les autres**;
- elles **ont reconnu** leurs **propres** besoins en termes de **santé physique et mentale** et trouvé du temps pour elles-mêmes.

Ces thèmes étaient interreliés. À la base des expériences des intervenantes en matière de puissance, il y avait à la fois leur sens d'auto-efficacité — la conviction que leurs actions en tant qu'intervenantes faisaient une différence — et leur expérience concernant le respect et la reconnaissance des autres. Il a été significatif de constater que ces thèmes sont revenus aussi bien chez les intervenantes en garderie que chez les personnes donnant des soins aux personnes âgées, qu'elles soient rémunérées ou non.

Un grand nombre d'expériences reliées à la puissance ont décrit comment l'intervenante a réussi à surmonter les situations difficiles et comment elle appréciait ses propres compétences :

> *J'ai pris chez moi un enfant handicapé qui souffrait du «syndrome de William et Beuren». L'information et les documents de recherche que j'ai lus sur la maladie confirment que c'est une maladie plutôt rare... Je ne savais nullement à quoi m'attendre. J'ai toujours voulu prendre soin d'un enfant handicapé, mais je ne l'avais jamais fait. Je me demandais si je pourrais m'occuper en même temps de cet enfant et des autres enfants dont l'un avait moins d'un an. Je dois dire que ce fut probablement mon expérience la plus enrichissante en tant qu'intervenante en services de garde. Non seulement pour moi, mais pour les enfants parce que nous avons tous adoré cet enfant à cause de sa différence. Cette expérience a vraiment changé ma façon de voir les choses.*

Les expériences concernant les sentiments de puissance ont aussi mis l'accent sur la valorisation et la reconnaissance pour le travail accompli, venant surtout des intervenantes du milieu (par ex. : directrices d'école ou enseignantes) dont le statut bénéficiait d'une perception supérieure à celui des intervenantes en garderie — ou de la part du bénéficiaire des services (enfant ou personne âgée).

Dans d'autres expériences majeures, les sentiments de puissance de l'intervenante en services de garde sont venues *à la fois* de la reconnaissance de leurs propres connaissances et compétences ainsi que de la *transmission* de ces connaissances à d'autres. Leur pouvoir provenait du partage ou était renforcé par ce dernier.

> *L'autre jour, une maman est venue me tenir les propos suivants : «Je ne sais pas si je fais la bonne chose». Au milieu de la nuit, l'enfant se présentait dans la chambre de ses parents pour dormir avec eux. Je lui ai répondu que j'avais eu la même expérience avec mes enfants et voilà comment je m'y étais prise. Je lui ai prêté le livre intitulé* ***The Family Bed...*** *Elle est revenue me voir quelques jours plus tard et m'a confié que tout allait bien maintenant... Le fait de pouvoir aider quelqu'un donne un certain sentiment de puissance.*

Tout au long du projet, nous avons eu l'occasion d'entendre des expériences très intimes et importantes de personnes qui continuent à se vouer à leur travail en dépit des difficultés du système. Conformément aux objectifs du projet et inspirées par les expériences entendues, nous proposons un certain nombre de moyens pour promouvoir le sentiment de puissance dans la fourniture de soins.

Donner des soins, un travail féminin

Puissance et impuissance

par Deborah Rutman et Beverly Boisseau

Donner des soins est presque toujours un travail de femme — peu importe qu'il s'agisse de soins fournis à des enfants ou à des personnes âgées, de travail rémunéré ou bénévole, ou de soins fournis à domicile, dans des établissements ou en milieu de garde. Même si une large majorité de personnes ont choisi d'embrasser ce travail, nous avons besoin d'instaurer une politique gouvernementale qui leur permette de supporter les coûts sociaux et matériels inhérents. Comme première étape dans l'élaboration d'une politique informée, il nous faut mieux comprendre les expériences et les besoins des femmes qui donnent des soins en plus de cerner les moyens possibles pour valoriser ce travail.

Le *Caregiving As Women's Work Project* a mis l'accent sur les femmes qui fournissent des soins aux enfants et aux personnes âgées de la région métropolitaine de Victoria. Il fait suite à une recherche novatrice menée à l'Université de Victoria par Carolyn Attridge, Ph. D., et Marilyn Callahan, Ph. D., qui s'intéressaient à l'amélioration des conditions de travail des infirmières et des travailleuses des services d'aide à l'enfance. Le projet a exploré les perceptions qu'ont les femmes de leur travail et du rôle qu'elles assument pour fournir des soins ainsi que de l'environnement idéal pour exécuter leur travail afin de cerner les stratégies qui s'imposent pour le changement. En outre, l'étude a exploré la notion de pouvoir et ses relations avec le bien-être de celles qui donnent les soins et la qualité de la vie professionnelle. Le présent texte passe en revue les thèmes qui émergent de nos recherches sur les expériences des intervenantes en services de garde concernant les sentiments de puissance et d'impuissance.

Les femmes qui donnent des soins partagent leurs perspectives

En nous basant sur le modèle mis au point par Attridge et Callahan, nous avons tenu cinq ateliers d'une journée à l'automne 1992. Plusieurs raisons nous ont convaincues que les ateliers étaient la meilleure approche à suivre. Premièrement, les ateliers permettraient aux intervenantes de partager des expériences et de rassembler des forces en cernant des préoccupations communes. Deuxièmement, nous avons espéré que la participation à ces ateliers contribuerait à réduire le sentiment d'isolement qui peut résulter de ce genre de travail. Enfin, les ateliers permettraient aux participantes de réfléchir sur la meilleure manière de communiquer les résultats issus du projet. Nous voulions que les participantes utilisent davantage les résultats des recherches comme base pour l'action.

Trois des cinq ateliers concernaient les *intervenantes en services de garde* (services de garde en garderie reconnus, service de garde au milieu familial reconnus et non reconnus). Deux autres ateliers ont été offerts. Les participantes aux ateliers étaient des intervenantes auprès des personnes âgées de leur famille (épouses, filles, belles-filles, nièces, petites-filles, voisines) ou des professionnelles en soins aux personnes âgées dont beaucoup donnaient aussi des soins à leurs propres familles.

Dans la première partie de chaque atelier, les intervenantes ont imaginé puis décrit en détail comment elles percevaient l'environnement «idéal» pour offrir des soins. Au cours de la deuxième moitié de chaque atelier, on a demandé aux intervenantes de narrer des incidents survenus dans le cadre de leur travail et qui leur auraient donné un sentiment a) d'impuissance et b) de puissance. Tout d'abord, elles ont noté et partagé un incident où elles ont expérimenté de l'impuissance et un autre où elles ont ressenti de la puissance. En raison de l'intensité et de l'impact émotionnel de ces faits — à la fois pour la narratrice et son auditoire — cette mise en séquence a permis aux intervenantes de terminer la séance de partage d'expériences sur une note percutante et positive

Situations d'impuissance

Les expériences qui nous ont été rapportées révèlent quatre thèmes récurrents sur comment les intervenantes auprès des enfants *et* des personnes âgées sont sujettes à des sentiments d'impuissance. Nombre des expériences avaient plusieurs thèmes plus souvent qu'autrement interreliés. Nous les avons séparés pour clarifier davantage la présente discussion. Dans cet article, nous avons aussi mis enseignantes et aux parents une carte intégrée et visuelle de l'apprentissage des enfants. «Lorsqu'on fait des activités régulièrement, la création collective peut constituer un outil de planification utile et une bonne ressource sur les 'aptitudes de base' incorporées dans un programme éducatif pour l'année» (Levin, 1986, p. 18). Là encore, il s'agit d'une tâche facile qui prouve la justesse des activités que l'on a organisées ou qui ont émergé. Après avoir établi le thème de l'hôpital, on fait de la création collective par le biais de groupes d'activités organisées par les enseignantes ou lancées par les enfants. Les aptitudes, les capacités et les concepts développés par les enfants sont ensuite inscrits autour de chaque activité. Ce genre de création collective est utile pour montrer rapidement aux parents les buts de chaque activité plutôt que de passer en revue des objectifs écrits.

Utiliser le caméscope pour déterminer les intérêts des enfants

Le caméscope constitue une façon utile et efficace d'observer et d'enregistrer les intérêts des enfants. Enregistrer le jeu des enfants avec un caméscope fournit une information précise et objective pour l'élaboration de programme. Par exemple, une séquence de 20 minutes de jeu de blocs peut révéler une multitude d'intérêts, de besoins et de thèmes pour le jeu.

En septembre 1994, j'ai filmé les jeux d'un groupe d'enfants d'une maternelle située dans un centre coopératif sans but lucratif à Ottawa. J'ai apporté la bande à un cours sur les programmes éducatifs que j'enseignais aux étudiantes en ÉPE au Collège Algonquin. Je voulais leur montrer le fonctionnement du programme éducatif émergent. J'ai utilisé cette séquence de jeu comme exemple de ce que les enseignantes peuvent apprendre de leurs enfants par l'observation et la documentation réalisées à l'aide d'un caméscope. C'était merveilleux et tellement excitant d'avoir la possibilité d'observer le jeu des enfants. Soyons franches, dans une pièce grouillante, les enseignantes ont-elles le temps de s'asseoir pour regarder les enfants jouer? Un caméscope peut remplacer les yeux et les oreilles d'une enseignante qui doit être de l'autre côté de la pièce.

Après avoir examiné et discuté avec les étudiantes de ce que nous observions dans le jeu des enfants, nous nous sommes servies de la bande vidéo pour élaborer un programme vraiment basé sur les intérêts de ces derniers. Nous nous sommes demandées ce que les enfants représentaient dans leurs jeux et quels intérêts ils démontraient. Pendant toute la séance de jeu de blocs, nous avons noté la construction d'une maison, du temps passé à l'ordinateur, un jeu de rôle se passant dans un bureau, des communications avec des téléphones et des postes émetteur-récepteur portatifs et le fonctionnement d'un poste de police. Nous avons découvert plusieurs thèmes au moment de démêler la progression de ce jeu : la construction, les télécommunications, les ordinateurs et les environnements de travail, tous étant des points de départ potentiel pour l'élaboration d'un programme.

Nous avons préparé des créations collectives de planification selon les thèmes de jeu que nous avions découverts, en plus de songer à des projets à long terme basés sur les intérêts des enfants et de discuter de l'importance des créations collectives sur les concepts pour documenter les choses apprises durant la journée. Cet exercice excitant et stimulant a inspiré de nombreuses élèves. Dans un document rédigé sur le processus de la création collective, une étudiante a signalé qu'on avait utilisé et incorporé les idées de tout le monde de quelque façon. Résultat : une création collective très détaillée et une semaine remplie d'activités très excitantes (Falsetto, 1994, p. 2). Une autre étudiante a déclaré que la création collective avait fait tomber un mur. Les idées allaient et venaient et le programme s'élaborait de façon concrète (MacIsaac, 1994, p. 4).

Sommaire

Une discussion sur le programme éducatif émergent présume que les enfants constituent le point de départ de l'élaboration d'un programme. Le fait d'observer leurs jeux et leurs interactions sociales permet aux enseignantes d'enquêter et de mener une recherche sur les enfants. Ce faisant, les enseignantes explorent la qualité de la réflexion des enfants — leurs pensées, leurs intérêts, leurs jeux, leurs questions et leur soif de connaissances du monde.

Reynolds (1994) reconnaît la valeur du programme éducatif émergent parce que les intérêts et les idées des enfants sont issus de leur propre vie et environnements et que ces intérêts sont évidents dans leur jeu (p. 4). C'est merveilleux d'élaborer et d'enregistrer un programme vraiment axé sur l'enfant : un programme qui comprend les idées, les pensées, les besoins, les capacités et les intérêts des enfants à leur meilleur. Les enfants peuvent grandement contribuer au processus de planification et d'apprentissage. Notre travail est d'écouter, d'observer, d'enregistrer, d'appuyer et de répondre à l'apprentissage des enfants. C'est, en fait, tout un défi, mais un tour de force qui vaut la peine tant pour les enfants que les enseignants.

Pourquoi ne pas —

- partager cet article avec une collègue et en discuter;
- lire un des ouvrages cités dans la bibliographie;
- placer un magnétophone dans une des aires d'activités et écouter les jeux des enfants;
- emprunter un caméscope et enregistrer les jeux d'une journée;
- prendre des notes sur des intérêts ou des thèmes ludiques que vous avez observés;
- vous rassembler avec quelques collègues de travail pour une réflexion collective. ◆

Elizabeth Lightford, M. Ed., est professeure en éducation de la petite enfance au Collège Algonquin à Nepean, Ontario.

Bibliographie

Cassidy, D.J., et Lancaster, C. (1993). «The Grassroots Curriculum: A Dialogue between Children and Teachers.» *Young Children*. Septembre, 47-51.

Falsetto, E. (1994). Document présenté dans le cadre d'un cours au Collège Algonquin, Ottawa, Ontario.

Gandini, Lella. (1993). «Fundamentals of the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education.» *Young Children*. Novembre 4-8.

Gordon, A., et Browne, K.W. (1993). *Beginnings and Beyond*. New York : Delmar Publishers Inc.

Labinowitz, E. (1980). *The Piaget Primer*. New York : Addison-Wesley.

Levin, Diane. (1986). «Weaving Curriculum Webs: Planning, Guiding, and Recording Curriculum Activities in the Day Care Classroom.» *Day Care and Early Education*. Été, 16-19.

MacIsaac, C. (1994). Document présenté dans le cadre d'un cours au Collège Algonquin, Ottawa, Ontario.

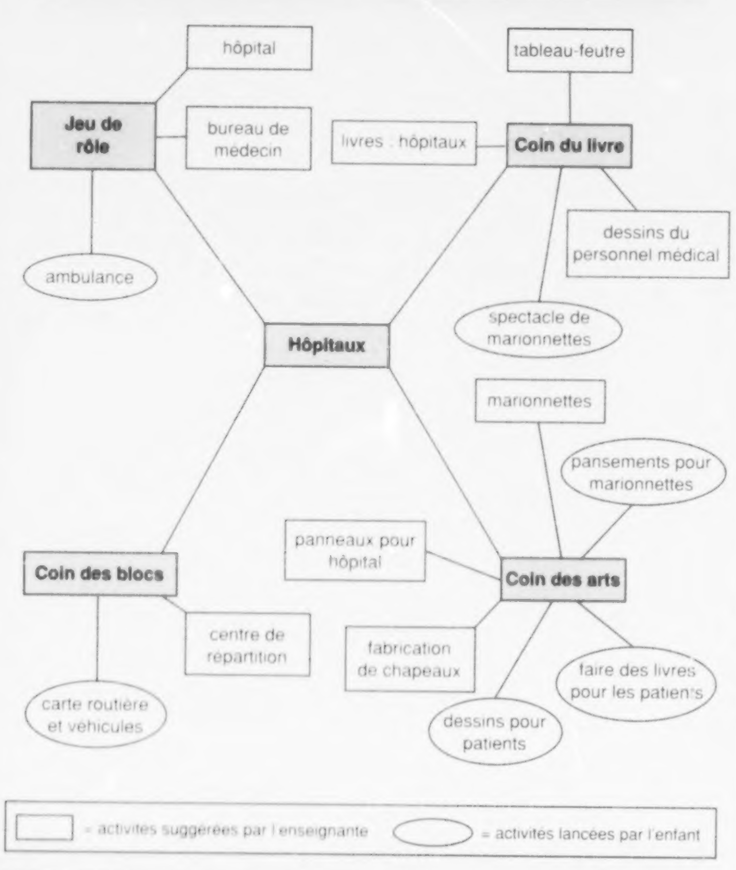
Reynolds, U. (1994, juin). *Connected Curriculum*. Document présenté à l'occasion d'un atelier, Nanaimo, C.-B.

Workman, S., et Anziano, M.C. (1993). «Curriculum Webs: Weaving Connections from Children to Teachers.» *Young Children*. Janvier, 4-9.

lendemain. Il s'agissait d'un *programme éducatif émergent* à son meilleur. Les enseignantes ont constaté un intérêt ou un thème fourni par les enfants. Elles ont appuyé leur initiative en fournissant des matériels, des équipements et des accessoires. Elles se sont rencontrées pour discuter des activités qui se sont déroulées tout au long de la journée et ont organisé des activités additionnelles et élargies pour les jours suivants. Elles ont réévalué leurs plans chaque jour et ajusté les activités pour répondre aux besoins et aux intérêts de leurs groupes d'enfants.

L'élaboration de programme se transforme en une danse entre les enfants et les enseignantes; chaque partie mène à son tour et suit la musique. Les enfants et les enseignantes deviennent des partenaires du processus d'apprentissage (Gandini, 1993, p. 6). Ce genre d'élaboration de programme est excitant et approprié, mais vous pourriez vous demander comment cela s'inscrit sur papier. La réponse : la création collective.

Figure 1


hôpital
Jeu de rôle
bureau de médecin
ambulance
tableau-feutre
livres : hôpitaux
Coin du livre
dessins du personnel médical
spectacle de marionnettes
Hôpitaux
marionnettes
pansements pour marionnettes
panneaux pour hôpital
Coin des arts
Coin des blocs
centre de répartition
fabrication de chapeaux
faire des livres pour les patients
carte routière et véhicules
dessins pour patients
= activités suggérées par l'enseignante
= activités lancées par l'enfant

La création collective

La création collective est un moyen très facile et stimulant d'organiser des programmes et de prendre des notes. Il s'agit d'une méthode de remue-méninges amusante et excitante pouvant être utilisée de différentes façons (Workman et Anziano, 1993). Les deux principales utilisations de la création collective sont l'*élaboration* et l'*enregistrement* du programme (Levin, 1986). La création collective de planification est utilisée pour générer des idées d'activités et de projets pour les enfants à partir d'un intérêt qu'ils ont manifesté, les pierres, par exemple. Les enseignantes se réunissent pour partager des idées et des possibilités d'activités pour les enfants et que l'on note ensuite en format «création collective». Les activités peuvent être regroupées dans différents coins de la pièce ou par domaines développementaux. Par exemple, les groupes font partie de domaines comme les jeux de rôle, le coin des blocs ou des sciences *ou* sont axés sur des domaines comme la langue ou le développement intellectuel et physique. Les deux façons sont bonnes, mais chaque création collective doit être cohérente.

Ce genre de présentation peut être utilisé dans le cadre d'un plan hebdomadaire ou mensuel. Toutes les nouvelles activités de la journée peuvent être ajoutées à la création collective. Ainsi, il fournit un rapport des activités planifiées et de celles issues des jeux et des idées des enfants. Il s'agit d'une excellente représentation visuelle à la question de savoir ce que *font* les enfants toute la journée.

La création collective sur le thème de l'hôpital

Il y a peut-être un enfant qui sent le besoin de jouer au «docteur» depuis que sa mère a été hospitalisée. Les enseignantes peuvent aussi avoir constaté que le jeu de plusieurs autres enfants reflète leurs expériences dans les hôpitaux et avec les médecins. Par conséquent, les enseignantes peuvent organiser une séance de création collective sur ce thème.

On décide que la création collective de planification se déroulera sur des aires d'activités dans la pièce. Dans le coin des jeux de rôle, on projette d'installer un hôpital. En jouant, les enfants décident qu'ils ont besoin d'un service d'ambulance pour transporter les patients à l'hôpital. Les enseignantes appuient cette idée en fournissant des accessoires et en laissant les enfants construire une ambulance dans le coin des blocs situé à côté de celui des jeux de rôle. Sur la figure de la création collective, l'ambulance est inscrite comme une activité lancée par les enfants et placée dans un cercle tandis que l'hôpital est considéré comme une activité suggérée par les enseignantes et placé dans un carré. Cette méthode de création collective met aussi l'accent sur l'intégration des contributions des enseignantes et des enfants. La Figure 1 présente une version comprimée de ce genre de création collective.

Une deuxième méthode de création collective consiste à inscrire ce que les enfants apprennent en participant aux activités. Ce genre de documentation est utile pour présenter aux

Le professionnalisme :

fondement des services de garde de qualité

par Sandra Griffin

Le terme «qualité» est souvent ajouté au moment de demander des services élargis en garde à l'enfance. Cependant, dans les faits, on accorde peu d'attention et moins de ressources au lien inextricable existant entre la qualité des services de garde et la qualité des intervenantes qui y travaillent. La recherche indique clairement que les enfants recevant des services de garde de faible qualité font face à des risques importants. En outre, la recherche signale que les intervenantes en services de garde constituent le facteur le plus important de la fourniture de services de garde de qualité.

Les intervenantes en services de garde sont cruciales au développement d'un système de services de garde d'enfants complet et de qualité pour deux raisons importantes :

- elles constituent le point d'appui de la «qualité»;
- elles sont les mieux placées pour fournir les vérifications et équilibres systémiques nécessaires à la transition du système actuel de la garde à l'enfance vers un système qui garantisse des services de qualité.

Pour assurer la qualité, des praticiennes bien informées et expérimentées doivent surveiller les pratiques actuelles et fournir une rétroaction continue au système pour améliorer constamment nos connaissances de base actuelles sur ce qui constitue la «bonne» ou la «meilleure» pratique. La recherche indique clairement que l'éducation postsecondaire particulièrement liée au domaine des soins et de l'éducation de la petite enfance est une variable clé pour déterminer la qualité des interactions entre les intervenantes en services de garde et les enfants; les intervenantes ne possédant pas une telle formation sont moins susceptibles de réagir de façon appropriée et d'être positives dans leurs interactions avec leurs enfants.

Les gouvernements peuvent instituer des règlements sur la formation, mais qui détermine le contenu et la qualité de la formation? Qui supervise la formation et veille à ce que l'on fournisse le niveau de connaissances et d'expertise approprié? Qui observe la dynamique et la relation influente et puissante entre les adultes et les enfants dans un milieu de garde pour faire en sorte qu'on y maintienne un niveau optimal d'interactions positives? Sur quelles normes de pratique se base-t-on pour évaluer la formation et la pratique?

Les praticiennes du domaine de la garde à l'enfance doivent faire face tous les jours à des problèmes de plus en plus complexes. Spodek, Saracho et Peters (Ph.D.) estiment que chaque nouvel ajout amène des préoccupations et des compréhensions nouvelles, de nouveaux buts en plus d'exiger des compétences différentes et d'autres exigences pour la pratique axée sur le professionnalisme.[11] Tout comme dans d'autres domaines connexes, par exemple, l'éducation, la santé ou les services sociaux, la base de connaissances de la bonne pratique en services de garde n'est pas statique. La bonne pratique doit constamment s'appuyer sur la recherche et l'expérience. Il est crucial de se tenir à jour sur les «innovations» pour maintenir un système de qualité.

Là encore on se pose des questions : Qui est responsable de l'organisation du perfectionnement professionnel ou des possibilités de formation en milieu de travail? Quelles normes de pratique servent à évaluer le contenu des séances de perfectionnement professionnel ou de formation en milieu de travail pour déterminer si elles répondent aux besoins d'une variété d'intervenantes en services de garde travaillant dans différents milieux de garde, de la garde en milieu familial en passant par les garderies intégrées où l'on accueille des enfants ayant des besoins spéciaux? Qui surveille la capacité de la pratique à traiter des préoccupations en émergence constante? Qui est chargé de faire en sorte que la pratique actuelle s'appuie sur la recherche actuelle et que la recherche future s'appuie sur la pratique actuelle?

Dans d'autres domaines, ces réponses proviennent traditionnellement de l'organe professionnel — c'est-à-dire l'infrastructure professionnelle qui rend compte au public concernant les services fournis par la profession. Selon Donald Peters, Ph.D., la profession :

- génère les nouvelles connaissances nécessaires à l'avancement de la bonne pratique;
- assume une responsabilité majeure pour la transmission de ces connaissances aux étudiantes dans le domaine;
- définit la relation entre le fait de posséder les connaissances et les compétences requises et l'entrée dans la pratique.

M. Peters souligne aussi l'importance d'un processus d'évaluation continue de la performance professionnelle et qui nécessite :

- un ensemble de normes éthiques et de procédures de fonctionnement fondamentales pour mesurer la performance d'un membre;
- la disponibilité de sanctions valables en matière d'auto-surveillance.[13]

À l'inverse, les normes de pratique appropriées visent à donner des lignes directrices pour la fourniture de services de garde susceptibles de favoriser le plein développement des enfants. Ces normes sont basées sur les conclusions d'un grand nombre d'études qui ont recensé les comportements des adultes ainsi que les caractéristiques les plus importants en garderie pour la promotion optimale du développement de l'enfant.

La recherche menée sur les enfants de moins de six ans fréquentant des services de garde a permis de relever un lien direct entre l'importance de l'effort que fait la garderie au-delà de la simple garantie de l'hygiène et de la sécurité de base et :

- le niveau de compétence de l'aptitude langagière des enfants;[1]
- le niveau d'aptitude sociale des enfants;[2]
- la capacité des enfants à améliorer leur comportement.[3]

L'expérience d'un enfant en services de garde pendant les six premières années de la vie continue à influer sur son fonctionnement et sur son développement au-delà de cette période. La recherche a démontré une forte corrélation entre des services ayant des critères de base en matière d'hygiène et de sécurité, mais sans (ou avec quelques) composantes pour stimuler le développement, et les enfants du primaire qui :

- sont classés comme ayant plus de problèmes de comportement que les enfants qui avaient fréquenté des garderies ayant satisfait à certaines des normes de pratiques souhaitées;[4]
- ont des aptitudes sociales insuffisantes envers les autres enfants et sont moins acceptées par ces derniers;[5]
- progressent plus lentement à l'école par rapport à d'autres enfants compte tenu de leur aptitude apparente.[6]

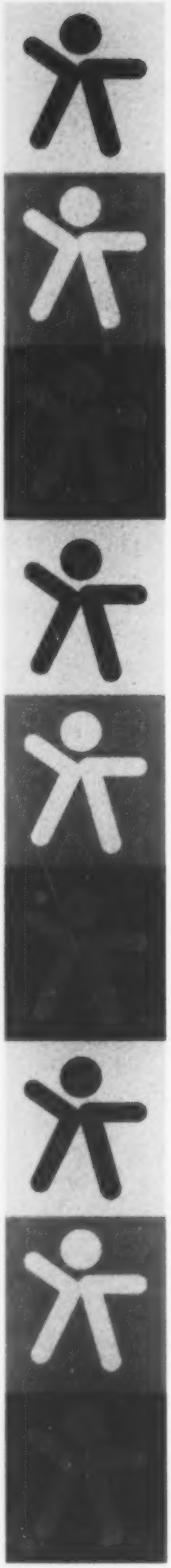
Peu de recherches ont été menées sur l'influence liée au fait d'avoir fréquenté une garderie avant et(ou) après les classes chez les enfants de plus de six ans. Cependant, les résultats des recherches effectués à ce jour indiquent que le type d'expériences vécues en services de garde à cet âge plus avancé influe aussi sur le bien-être et le développement de l'enfant. En conséquence, les normes de pratique désirables, non pas simplement les exigences liées aux précautions de base en matière d'hygiène et de sécurité, sont aussi importantes dans les services de garde pour enfants d'âge scolaire.

La responsabilité fiscale dicte que les rares ressources soient dirigées vers les populations qui en profiteront le plus. Les services de garde qui répondent aux normes désirables sont plus coûteux à fournir que ceux qui essaient uniquement de se conformer aux normes de base en matière d'hygiène et de sécurité. On peut en conclure que les fonds gouvernementaux alloués aux garderies respectueuses des normes de pratique désirables doivent viser les enfants vivant dans la pauvreté. Cependant, un tel ciblage ne serait probablement pas responsable au plan fiscal. Des preuves troublantes issues de la recherche démontrent qu'une famille biparentale de la classe moyenne ne compense pas pour l'impact négatif des services de garde qui n'arrivent pas à donner une stimulation adéquate, à tout le moins aux enfants recevant des services à temps plein.[7] Cette conclusion n'est pas surprenante. Un grand nombre d'enfants fréquentent les services de garde à temps plein avant d'avoir un an et passent plus de temps d'éveil à la garderie que dans leur propre maison. Une garderie qui répète le manque de stimulation sociale, langagière et autre associée à la pauvreté est susceptible d'avoir le même impact négatif sur le développement de l'enfant, même si les enfants proviennent de la classe moyenne.

Le niveau au-dessus duquel vont les exigences en matière de délivrance de permis en ce qui concerne l'hygiène et la sécurité de base varie considérablement d'une province et d'un territoire à l'autre. Un sondage effectué par le Childcare Resource and Research Unit[8] a constaté qu'aucune juridiction canadienne ne répond aux niveaux de pratique appropriée appuyés par la recherche dans les trois domaines pour toutes les catégories d'âge chez les enfants. Le Nouveau-Brunswick, les Territoires-du-Nord-Ouest et le Yukon n'exigent une formation en éducation de la petite enfance d'aucun membre du personnel ni même de la directrice de la garderie. Les règlements du Québec permettent qu'un membre du personnel prenne soin de huit enfants de moins de deux ans tandis qu'en Nouvelle-Écosse, le nombre d'enfants du même âge que l'on peut confier à un membre du personnel est fixé à sept. Cinq autres juridictions permettent à une personne adulte de s'occuper de six enfants de moins de deux ans. Le maximum approprié d'enfants de deux ans par intervenante en garderie est de quatre contre trois pour les enfants plus jeunes. Toutes les juridictions permettent un nombre plus élevé d'enfants par groupe que celui recommandé dans les recherches.

Les recherches ont démontré avec insistance et conviction l'impact de la formation des intervenantes en éducation de la petite enfance[9] et du nombre approprié d'enfants par intervenante en garderie[10] pour le développement optimal de l'enfant. En conséquence, on doit élaborer des principes nationaux de base relatifs aux qualifications minimales désirables de formation du personnel et concernant le nombre maximal d'enfants par membre du personnel en ce qui a trait aux poupons, aux tout-petits, aux enfants d'âge préscolaire et aux enfants d'âge scolaire. ◆

Gillian Doherty est planificatrice des services sociaux et chercheuse à la pige. Elle a beaucoup travaillé dans le domaine de la garde à l'enfance et est auteure de deux livres sur la qualité des services de garde d'enfants.



Aller au-delà du minimum requis

En décembre 1994, la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a présenté un mémoire au Comité permanent du gouvernement fédéral sur le développement des ressources humaines dans lequel elle affirme qu'investir dans la garde à l'enfance pour tous les enfants du Canada consutue une action fiscale et sociale responsable et que garantir la qualité des services de garde à l'enfance est une responsabilité partagée et une priorité immédiate.

La FCSGE a soutenu que les réglements gouvernementaux ne pouvaient à eux seuls assurer la qualité. Il fallait un partenariat avec les gouvernements, les organisations de garde à l'enfance, les parents, les communautés et les établissements de formation. En effet, pour assurer la qualité, les rôles de tous ces partenaires doivent être reconnus, coordonnés et soutenus.

Il importe que le domaine de la garde à l'enfance poursuive cette discussion pour permettre au système de garde à l'enfance d'«aller au-delà du minimum requis» vers un système où la qualité des services est garantie. Des extraits des trois documents d'information qui ont servi de base au mémoire susmentionné de la Fédération ont contribué au dialogue.

Normes de pratique et services de garde de qualité

par Gillian Doherty

On présume souvent qu'un permis provincial ou territorial de garde à l'enfance garantit des services de garde qui fournissent une expérience favorable au développement optimal de l'enfant. En réalité, dans la plupart des juridictions canadiennes, les exigences en matière de délivrance de permis pour la garde à l'enfance ne dépassent pas le niveau de base concernant l'hygiène et la sécurité. En d'autres mots, un niveau visant simplement à s'assurer que les services offerts ne nuisent pas à l'enfant. Au Canada, ces exigences ne portent généralement pas sur ce qu'il faut pour stimuler le développement de l'enfant aux plans physique, social, langagier ainsi que sa capacité de réflexion.

utilisé à bon escient, il peut devenir le pôle d'attraction pour une communication ouverte et informelle et promouvoir ainsi un sentiment d'appartenance.

f) S'il y a un conseil d'administration ou un comité consultatif de parents, demandez qu'une représentante du personnel assiste aux réunions et rende compte à ses collègues. Évitez les rumeurs néfastes qui peuvent nuire à l'équipe en veillant à ce que des informations exactes circulent librement et que le personnel se sente consulté et bien informé au sujet des décisions et des actions qui les touchent directement.

g) Organisez pour le personnel des séances de perfectionnement professionnel destinées aux équipes sur la résolution de problèmes et de conflit ainsi que sur les méthodes de rétroaction efficaces.

h) Souriez! La communication non verbale est toujours la plus puissante.

Une équipe est capable de célébrer.

Qu'arrive-t-il à votre milieu de travail lorsque l'équipe atteint son objectif ou son but? Si vous répondez «rien», vous n'êtes pas une équipe. Les célébrations constituent l'aspect le plus négligé, mais néanmoins important, de la promotion du travail d'équipe. Le succès de vos coéquipières est aussi le vôtre! Félicitez-les lorsqu'elles réussissent et encouragez-les lorsqu'elles échouent.

Au base-ball, le simple fait d'atteindre le premier but mérite des applaudissements, même si l'objectif (marbre) n'est pas encore réalisé. Nous pouvons aussi le faire. N'attendez pas les fêtes spéciales ou les réalisations extraordinaires. En tant qu'équipe, célébrez tous les «petits succès»! Les enfants vont aussi en bénéficier. Une attitude joyeuse envers la vie s'acquiert, mais ne s'enseigne pas.

Stratégies

a) Organisez des bouffes formidables (ou riches en calorie) le vendredi dans la salle du personnel. Remettez des prix de reconnaissance amusants et simples. Créez un slogan pour l'équipe.

b) Affichez des photos instantanées «Surprise» montrant les membres du personnel au travail.

c) Créez une «caisse pour les cadeaux» pour acheter de petites surprises et célébrer des événements personnels importants comme les anniversaires de naissance, les fiançailles, les remises de diplômes et les anniversaires.

d) Établissez une tradition à la garderie pour célébrer les anniversaires de naissance des membres du personnel. Une journée de travail plus courte ou une heure de déjeuner plus longue est toujours bien appréciée.

e) Organisez des fêtes surprises à des intervalles irréguliers sans raison particulière. C'en est que plus intéressant.

f) Cherchez des façons de vous amuser ensemble : c'est bon pour la cohésion.

Le ciment qui tient l'équipe ensemble

Un de nos plus importants besoins est de savoir que nous sommes appréciées. Le ciment qui nous tient ensemble et l'énergie qui nous anime, c'est de savoir que nous sommes des personnes valorisées en tant qu'individus et que nos efforts sont ouvertement reconnus à leur juste valeur.

Une équipe a besoin d'objectifs comme point de convergence, mais des objectifs qui soient orientés sur le temps (en quelque sorte, des rêves à réaliser dans un délai précis) ne suffisent pas. Une équipe a aussi besoin de valeurs — d'objectifs qui soient essentiellement non limités dans le temps. Les valeurs ne sont pas des événements planifiés : elles sont des principes de base et les forces qui guident tout ce que nous faisons. Faites de l'appréciation mutuelle une valeur fondamentale de votre milieu de travail. Si cette valeur semble faire cruellement défaut, alors donnez-en l'exemple. Tout comme la colère, la gentillesse est contagieuse : il faut tout simplement une porteuse pour le répandre.

La promotion du travail d'équipe en garderie n'est pas facile. Une telle équipe constitue le puissant fondement sur lequel repose des services de garde de qualité. Lorsque nous sommes solidaires les unes envers les autres, nous sommes plus en mesure de prendre soin des enfants. N'est-ce pas notre objectif ultime? ◆

Carol Wagg est consultante en elaboration de programmes pour la Early Childhood Education Resource Centre a London, un projet du chapitre de la section de London de l'Association d'education des petits de l'Ontario. Ce centre sans but lucratif est finance par le ministère des Services sociaux et communautaires de l'Ontario. Carol fournit des services de consultation et de perfectionnement professionnel pour aider les garderies reconnues et non reconnues a London et dans les cinq comtes environnants.

ETAPE 4 :
Perfectionnement professionnel

Le perfectionnement professionnel — même en cinq minutes — est crucial pour que le personnel sente que les reunions constituent du temps bien investi. Personne n'est motivé à participer a des reunions qui se limitent a des annonces, des problemes a régler et des taches a accomplir.

- Passez pendant quelques minutes un film video ou une cassette pertinente en expliquant pourquoi il est digne d'intérêt. Mettez le film a la disposition du personnel pour la semaine suivante pour qu'il en acheve le visionnement à la maison ou pendant les pauses.
- Distribuez les documents et un court resume d'un atelier ou d'un cours que vous avez recemment suivi. Si les frais de participation d'un membre du personnel à un atelier ont eté payés par la garderie, il serait alors indiqué de lui demander de partager ses nouvelles connaissances avec le reste du personnel.
- Invitez une conferenciere — une infirmiere-hygieniste, un parent qui a des éloges ou des idées constructives, une representante de la haute direction de la garderie pour expliquer des changements ou temoigner de la reconnaissance.
- Invitez les enseignantes a expliquer de nouvelles idees de programmation ou à partager des ressources.
- Informez le personnel sur les nouveaux arrivages d'articles ou de livres à la bibliotheque de perfectionnement professionnel de la garderie.

ÉTAPE 5 :
Avis d'ordre général

- Faites imprimer les avis et soyez prête a les distribuer a la reunion. Parlez brièvement de la liste et soulignez seulement les principales informations. Une longue liste d'avis au debut d'une reunion a tendance a rendre les participantes passives et a les ennuyer au détriment des points a l'ordre du jour. Les gens n'aiment pas non plus passer du temps precieux sur des annonces qu'on aurait pu transmettre par note de service.

ETAPE 6 :
La façon de clore la seance est importante.

- Finissez a temps. Ne depassez pas le delai imparti à moins que tout le monde s'entende là-dessus. Si un point important n'a pas ete couvert, il serait peut-être souhaitable de tenir une autre brève réunion. Si vous le faites une fois, les membres de l'équipe sauront pour la prochaine fois l'importance de se concentrer sur l'essentiel et de traiter efficacement des points a l'ordre du jour.
- Évitez de crier des instructions ou des rappels au moment où les participantes sont en train de sortir.
- Terminez la reunion sur une note positive. Partagez une plaisanterie, une anecdote humoristique ou encourageante que vous avez observee a la garderie. Ce sont des choses simples qui rappellent que le travail vaut vraiment la peine!
- Remerciez les participantes pour leur temps et pour l'interet qu'elles ont demontre. ◆

Six étapes pour l'organisation d'une réunion du personnel

Chaque membre du personnel a ses besoins propres. Ce qui suit n'est qu'un guide. On ne peut pas tout faire à chaque réunion. Il faut s'adapter et être flexible.

ÉTAPE 1 :
Commencez par une note positive : Appliquez la règle du RRP! (Recompense, Reconnaissance et Plaisir).

- Notez les réalisations particulières de l'équipe.
- Demandez : «Qu'est-il arrivé depuis la dernière réunion dont vous êtes le plus fières ou que vous regrettez le plus?»
- Remerciez les gens pour les heures supplémentaires et le travail accompli.
- Témoignez votre reconnaissance aux personnes qui ont connu un changement (par ex. : un nouveau membre du personnel, un nouveau cours, graduation, promotion, etc.)
- Distribuez le prix Erreur du mois en guise de plaisanterie pour souligner le fait d'avoir pris des risques et d'avoir eu des idées novatrices (même si on a pas totalement réussi).
- Mangez ensemble, surtout si c'est à la fin de la journée.
- **Amusez-vous**, particulièrement si tous les membres du personnel ne se connaissent pas bien ou ne sont pas à l'aise les unes avec les autres. Planifiez une courte activité pour «briser la glace» promouvoir la sympathie et encourager le personnel à se connaître. Par exemple, donnez à chaque personne un sac en papier avant la réunion. Demandez-leur de mettre dans le sac trois articles qui les caractérisent personnellement (par ex. : parfum, collation ou foulard). Collectez les sacs avant la réunion. Au cours de celle-ci, les membres du personnel ouvrent les sacs chacun à son tour et devine la propriétaire.

ÉTAPE 2 :
Faites en sorte qu'il y ait de la continuité entre les réunions.

- Passez en revue les décisions et les plans d'action issus de la dernière réunion et faites rédiger un rapport d'étape. Tout a-t-il été fait? Qu'en est-il des préoccupations?

Étape 3 :
Élaborez un nouveau plan d'action.

- Déterminez les tâches. Que faut-il faire? Par qui ? Quand? Écrivez-les et affichez-les pour que les rôles et les délais soient clairs.
- Cernez les problèmes qui doivent être réglés. L'équipe doit diagnostiquer et déterminer le problème et non pas se borner aux plaintes. Si les gens se contentent de se plaindre, remettez l'accent sur les solutions et les actions. Réfléchissez ensemble sur les solutions : «Que pouvons-nous faire? Qui sera responsable?»

des objectifs, les membres du personnel sont tout simplement moins motivés pour les réaliser. Pour les encourager à travailler efficacement ensemble, il faut déléguer les tâches de façon claire et équitable (chaque membre de l'équipe connait sa position de jeu) en plus de recourir à la gestion participative. Dans ce type de gestion, on partage un certain degré de leadership et de pouvoir de prise de décision. La contribution du personnel doit être sollicitée, particulièrement avant toute décision administrative majeure pouvant influer directement sur le travail de l'équipe ou sur son environnement.

Stratégies :

a) Partagez le leadership. Affichez d'avance l'ordre du jour de la réunion du personnel et invitez le personnel à proposer des changements ou des ajouts. Encouragez les membres du personnel à diriger à tour de rôle la réunion en tout ou en partie.

b) Partagez la résolution des problèmes. Tenez de courtes séances de réflexion pour partager les solutions concernant une préoccupation commune (par ex. : le comportement d'un enfant, un parent en retard ou une aire d'entreposage en désordre).

c) Partagez la gloire. Reconnaissez les efforts et les activités des membres du personnel à l'occasion de réunions, sur les babillards, dans les bulletins. Pendant une réunion du personnel, partagez des «histoires à donner la chair de poule». Ces incidents humoristiques ou les anecdotes drôles rendent tout ce dur travail intéressant.

d) Partagez le fardeau. Une fois que l'objectif ou l'activité d'une équipe a été fixé, établissez un plan d'action mensuel (PAM) et affichez-le. Le plan d'action suivant peut être utile pour clarifier les responsabilités et les délais d'exécution individuels. Les membres de l'équipe participent à la délégation des tâches, mais une personne est désignée «coordonnatrice» pour veiller au suivi du PAM, encourager les membres de l'équipe et concevoir des «détours» lorsque des problèmes surviennent.

Une équipe est hautement communicative.

Le fait de se sentir bien informé est directement lié à la satisfaction au travail et à la productivité de l'équipe. Pour fonctionner efficacement, l'équipe doit être hautement communicative. Malheureusement, l'absence de dialogue et d'information se produit souvent dans une garderie. «Je ne sais jamais ce qui se passe ici!» est une plainte des plus courantes pour le personnel. *Le temps à accorder à la communication* constitue un défi évident dans une garderie où le personnel travaille selon des quarts différents, mais avec des enfants qui eux sont toujours présents. Prévoir de façon régulière du temps pour communiquer comme équipe est une question prioritaire; autrement, la désinformation, le commérage et le ressentiment s'installent détruisant ainsi la productivité et le moral du personnel.

Stratégies :

a) Faites de la participation aux réunions du personnel/de l'équipe une exigence des descriptions de travail.

b) Tenez régulièrement des réunions du personnel bien organisées, traitez rapidement des questions à l'ordre du jour et prévoyez du temps pour vous divertir, prendre un casse-croûte et fraterniser. Les exposés ou les réunions ennuyeuses et mal organisées vont détruire, plutôt que renforcer l'équipe.

c) Réservez un créneau pour la planification qui se fera dans le cadre de petits groupes d'intervenantes qui travaillent directement ensemble. De telles réunions peuvent se tenir à l'heure de la sieste, si une suppléante peut surveiller la salle de repos. Clarifiez ce que vous espérez accomplir au cours de la réunion et encouragez l'équipe à rendre compte à la superviseure de ses questions et besoins.

d) Utilisez le babillard destiné au personnel ou le casier de chaque intervenante pour que personne ne manque des messages personnels ou importants.

e) Placez dans un endroit central un tableau blanc destiné au personnel seulement pour que les intervenantes y écrivent spontanément des blagues, des aide-mémoire, des commentaires positifs ou des anecdotes drôles. Si ce tableau est

PLAN D'ACTION MENSUEL

Objectif : ______________________ Date cible : ______________

Tâches	Personne responsable	Ressources nécessaires	Date requise	Date d'exécution

Évaluation des résultats et recommandations futures : ______________

BEST COPY AVAILABLE

lants, les attitudes négatives et le fait de ne pas soutenir les collègues sont considérés comme des motifs de licenciement lorsque de tels comportements persistent même après des conseils et des avertissements.

c) À l'occasion de réunions du personnel, félicitez les employées qui ont pris des risques raisonnables et récompensez les tentatives individuelles pour introduire de nouvelles idées à la garderie. Évitez de décourager en distribuant des «Prix Oops» pour les tentatives bien intentionnées pour innover, mais qui ont échoué. (Apposez dans les toilettes des affiches du genre «Penser toutes de la même façon signifie que personne ne réfléchit vraiment!»)

d) Dites ouvertement qu'il est normal d'avoir un certain degré de conflit dans une équipe. Lorsque des conflits naissent, point n'est besoin de paniquer, d'être frustrée ou d'ignorer le problème. Considérez le conflit comme une autre occasion de renforcer l'équipe en coopérant pour clarifier le problème et le régler.

e) Encouragez le personnel à dresser une liste de leurs objectifs personnels et à les respecter. «La chose que j'aimerais faire davantage est...» «La chose que j'aimerais le moins faire est...» Demandez au personnel d'indiquer le point fort d'une collègue; par exemple, «Le point positif (ou point fort) que j'ai noté chez ma collègue est...»

f) Aidez les membres du personnel à «connaître» leurs collègues en tant qu'individus uniques. Demandez à chaque membre du personnel d'indiquer sur une feuille de papier trois traits caractéristiques personnels (comme formation, famille, passe-temps, émission ou activité favorite). Placez ces papiers non signés dans un contenant. À l'occasion d'une réunion du personnel, lisez un texte à tour de rôle et à haute voix en essayant de deviner leur auteure. Le but de l'exercice est de s'amuser et d'apprécier les similitudes et les différences.

Une équipe partage un objectif commun.

Le fait d'avoir un objectif commun comporte un pouvoir unificateur! Toute équipe doit se doter d'un objectif clair et précis à atteindre. En sport par exemple, l'objectif de l'équipe est évident et chaque membre de l'équipe contribue ses aptitudes uniques pour travailler ensemble à la réalisation de l'objectif. L'objectif commun de votre équipe est-il évident? Sans objectif commun, on ne sait pas où on va. Résultat : on mène des activités individuelles non coordonnées en plus d'éprouver du ressentiment et d'avoir un personnel découragé. Votre objectif doit être précis, connu et évident dans tout ce que vous faites.

Stratégies :

a) Demandez aux intervenantes d'écrire et de partager ce qui représente pour elles l'énoncé de mission ou l'objectif de l'équipe. Les résultats indiqueront à quel point l'objectif est clair et efficace.

b) Si nécessaire, élaborez et affichez un énoncé de mission qui définisse clairement l'objectif général de l'organisation. Évitez les formulations vagues et sans inspiration. Un énoncé de mission efficace est :

- Bref. On doit pouvoir s'en souvenir facilement et il doit être suffisamment court pour qu'on le mette sur du papier en-tête ou sur une carte d'affaires.
- Inspirant. Il s'agit de la raison d'être de votre équipe! Il doit revigorer votre équipe et non l'endormir.
- Précis. Il précise ce que vous faites et qui vous servez. La prise de décision est plus facile lorsque l'énoncé de mission est précis. Par exemple, si le «soutien aux parents» fait partie de votre énoncé de mission, alors le personnel qui refuse de rencontrer les parents contredit évidemment l'objectif de l'équipe.

c) Osez rêver. Périodiquement, réunissez-vous pour des séances de réflexion. Élaborez une vision à long terme pour la garderie. Comment entrevoyez-vous le fonctionnement de votre garderie le mois prochain ou l'année prochaine?

d) Essayez de viser des objectifs mensuels. Placez la cible d'un jeu de fléchettes dans la salle du personnel ou dans l'entrée. La cible principale indique l'objectif choisi par l'équipe pour le mois. Il peut s'agir d'une campagne de financement, d'une journée portes-ouvertes ou de la promotion de l'estime de soi et des aptitudes sociales des enfants. Demandez à des membres de l'équipe d'écrire sur une fléchette en papier exactement ce qu'ils se proposent de faire pour aider l'équipe à atteindre son objectif. Affichez les fléchettes sur la cible le nez vers le centre. Cet énoncé visuel est destiné aux parents et constitue un aide-mémoire pour votre personnel sur l'objectif commun de l'équipe et sur comment les intervenantes vont le réaliser. Une équipe se renforce lorsque les membres voient clairement comment leurs actions spécifiques sont interreliées et influent sur l'objectif global de l'organisation.

L'équipe travaille ensemble pour réaliser un objectif commun.

Naturellement, les membres de l'équipe seront plus engagés à la réalisation d'un objectif qu'ils ont contribué à fixer. Lorsque la direction dicte

Stratégies pour réussir une réunion du personnel

Les réunions bien réussies sont nécessaires pour bien travailler en équipe.

Les plaintes les plus courantes concernant les réunions du personnel :

- elles traînent en longueur;
- elles sont peu concluantes;
- elles sont ennuyeuses.

Les secrets pour une réunion réussie :

- Passer rapidement en revue les points à l'ordre du jour et noter les points auxquels on a imposé une limite de temps.
- Faire en sorte que le temps est bien investi et que des décisions sont prises, des dates fixées, des idées utiles partagées et les préoccupations abordées.
- Incorporer du temps pour le plaisir, la nourriture et la socialisation.
- Afficher ou faire circuler un sommaire écrit de la réunion dès que possible.

Aide-mémoire pour les réunions du personnel

☐ 1. Réunion planifiée sur une base régulière, souvent mensuelle. Les dates sont fixées bien à l'avance.

☐ 2. La participation aux réunions est comprise dans la description de travail.

☐ 3. Les dates et les heures sont fixées de façon à accommoder le plus grand nombre possible de membres du personnel.

☐ 4. L'ordre du jour est affiché ou distribué avant la réunion.

☐ 5. Le personnel est encouragé à ajouter des points à l'ordre du jour et à les signer. La présidente de la séance communique avec ces personnes à l'avance pour savoir si et comment leurs suggestions pourraient être incorporées à l'ordre du jour de la réunion.

☐ 6. La présidence de la réunion ou d'une partie de celle-ci est assumée à tour de rôle.

☐ 7. Les réunions commencent et finissent à temps. Les discussions sur des points ne doivent pas traîner. Les réunions durent au maximum deux heures.

☐ 8. Il y a du perfectionnement professionnel dans chaque réunion.

☐ 9. Il y a place dans chaque réunion pour se distraire et socialiser.

☐ 10. Les notes concernant la réunion sont affichées ou distribuées immédiatement. ◆

BEST COPY AVAILABLE

tinuellement émulé et ce fait est essentiel au processus d'apprentissage de la communication verbale. Par ailleurs, on a souvent laissé les enfants à eux-mêmes concernant l'apprentissage de la création d'images visuelles sans leur fournir des possibilités d'interaction sociale dans le cadre du processus artistique ou sans praticiennes compétentes à émuler. Par contre, quand on enseigne aux enfants à suivre des instructions précises pour créer un objet, ils apprennent l'équivalent d'expressions prononcées machinalement comme «passe une bonne journée». Les deux n'expriment ni sentiment ni signification véritables.

Dans le présent document, je voudrais exhorter les intervenantes en services de garde axés sur chacune de ces perspectives artistiques à réexaminer leur approche de l'apprentissage artistique des enfants. Étant donné que les adultes socialisent les enfants en vertu de normes culturelles reconnues, les intervenantes doivent réfléchir à leurs convictions, leurs valeurs et leurs attitudes envers l'art et le processus artistique afin de fournir des expériences artistiques de qualité aux jeunes enfants.

Convictions et valeurs de l'éducation aux arts

Les éducatrices artistiques, comme Colbert et Taunton (1992), estiment que les programmes artistiques de qualité devraient offrir aux enfants la possibilité d'utiliser des matériels avec une créativité et une habileté accrues. Les programmes de qualité devraient aller au-delà de la production artistique et permettre aux enfants de discuter de leurs travaux et de commenter ceux de leurs pairs et des artistes adultes. Les enfants devraient pouvoir réaliser des expériences qui leur permettront de connaître les formes riches et diverses de l'expression artistique de différentes cultures et de toute l'histoire. Les enfants doivent être sensibilisés au rôle des arts dans leur vie quotidienne. Les éducatrices artistiques admettent que tous les enfants ne deviendront pas des artistes, mais soulignent que tout le monde a droit à la littératie visuelle et de connaître son héritage culturel. Même si ces composantes semblent abstraites et au-delà des capacités des jeunes enfants, on peut leur en inculquer les rudiments pendant les années préscolaires et de la maternelle.

Comment les intervenantes en garderie peuvent-elles fournir aux enfants des occasions d'expérimenter avec les matériels et de réaliser des expériences artistiques intègres et qui contribueront à développer leurs aptitudes en expression visuelle? Les réponses à cette question reposent sur la planification artistique des artistes et sur la façon dont cette dernière est parallèle ou peut être incorporée aux comportements exploratoires et ludiques des jeunes enfants.

L'artiste comme modèle à émuler

Même si les adultes encouragent les enfants à faire des jeux de rôle et à émuler des modèles de nombreux domaines de la vie adulte, le rôle de l'artiste est rarement inclus, même si les formes artistiques constituent une composante essentielle des programmes axés sur la petite enfance. Le fait de comprendre comment et pourquoi les artistes créent aidera les intervenantes en services de garde à planifier et à appliquer des programmes artistiques qui permettront aux enfants d'établir des liens entre les travaux qu'ils réalisent avec le matériel d'artiste et ceux des artistes adultes.

Herberholz et Herberholz (1994) a résumé un certain nombre de façons par lesquelles les artistes abordent leur travail : ils commencent habituellement par des esquisses ou réfléchissent attentivement aux façons d'aborder leur travail; ils peuvent travailler un certain nombre de pièces à la fois en explorant et en réexaminant un thème ou une idée pendant une période donnée. En outre, ils découvrent des idées pour leurs travaux d'une variété de sources, y compris les vertus d'un nouveau matériel, les autres artistes ou les œuvres d'art. Tout comme on écrit pour de nombreuses raisons, l'art prend diverses formes et sert à attirer l'attention du spectateur aux idées qui s'expriment mieux de façon visuelle. Ces idées comprennent, entre autres, les récits; les notes des gens; les endroits, les choses et les événements; les énoncés politiques ou religieux; les expériences; les rêves; les émotions; et, les énoncés sur les relations visuelles. L'art est une forme d'enquête et une façon d'en apprendre sur nous-mêmes et le monde.

Les jeunes enfants et les artistes partagent certaines façons communes d'expérimenter leur environnement. Ils posent des questions, explorent les matériels et considèrent de façon positive la richesse visuelle et sensorielle du monde qui les entoure. De nombreux artistes affectionnent collectionner des choses. Les artistes et les jeunes enfants sont des enquêteurs et des joueurs sérieux. On ne veut pas indiquer par là que les artistes sont de jeunes enfants, mais plutôt qu'il existe des caractéristiques communes à stimuler pendant l'enfance.

Une enquête menée auprès de tout-petits de deux ans qui participaient à des activités artistiques au University of British Columbia Child Study Centre (Tarr, 1992), a révélé que certaines des façons dont les adultes socialisent les enfants aux pratiques artistiques allaient à l'encontre de celles utilisées par les artistes adultes. Les intervenantes bloquaient toute possibilité pour l'enfant de continuer ou de paufiner un travail quand elles retirent une peinture du chevalet ou un bricolage d'une table aussitôt que l'enfant l'a terminé. Dans les cours de l'UBC destinés aux enfants de deux ans, les enfants retouchaient leur travail quand il était encore là. Ces observations ont permis de constater que les expériences des enfants étaient limitées parce sectorielle sera entreprise par son ministère en vue de cerner et de formuler des recommandations sur les questions relatives aux ressources humaines, notamment en ce qui concerne les besoins de formation.

«Le ministre a poursuivi ses consultations en avril lorsqu'il a rencontré l'exécutif de la Manitoba Child Care Association (MCCA), réunion à laquelle était présente Cathy McCormack. L'un des sujets abordés concernait le rôle du domaine de la garde à l'enfance qui est bien placé pour guider les travaux de l'étude sectorielle. Comme l'a récemment déclaré M. Axworthy à la conférence annuelle de la MCCA, «la garde d'enfants demeure une priorité de ce gouvernement dans la mesure où elle porte sur les deux objectifs que j'ai établis pour mon ministère : créer de l'emploi et réduire la pauvreté qui afflige les enfants.»

«Mais quelle est la voie à suivre pour aboutir à un régime national de garde à l'enfance? Il semble que le sujet fasse toujours partie du programme fédéral et que les engagements énoncés dans le Livre rouge à cet égard bénéficient encore de soutiens adéquats. Les espaces en garderie pour les enfants autochtones et le fonds destiné à *Visions de la garde d'enfants* sont prévus au budget de l'exercice en cours. Toutefois, il importe de comprendre que le contexte de la politique sociale a changé depuis l'introduction du Transfert social canadien. Le gouvernement fédéral financera la santé, l'éducation et les services sociaux (y compris les coûts de la garde d'enfants qui sont actuellement couverts par le Régime d'assistance publique du Canada) au moyen d'un régime de financement global. Les réductions du financement fédéral se traduiront par des pressions fiscales accrues sur les gouvernements provinciaux. Par conséquent, il y a risque que certaines provinces puissent choisir de consacrer moins de crédits à la garde d'enfants. Parallèlement, Ottawa et les provinces entameront des négociations sur les conditions futures d'application de la politique sociale au Canada. La prochaine année sera importante en ce qui concerne la garde d'enfants — veillons à ce qu'elle continue à figurer en bonne place à l'ordre du jour, tant à Ottawa que dans les provinces.» ◆

Préparé par Cathy Ruerne, réviseure et rédactrice pour la FCSGE. Cet article a été traduit de l'anglais par André Khondok.

ÉCHOS DE LA RECHERCHE

Soyez plus inventive dans votre programme artistique : Créer des liens

by Patricia Tarr

Les intervenantes planifient les activités artistiques dans les services de garde destinés à la petite enfance en se basant sur deux perspectives distinctes. Pour certains, l'art consiste à préparer des activités selon les saisons, par exemple, repasser des feuilles entre des feuilles de papier ciré, faire des fantômes en papier, créer des dindons en dessinant sur la main d'un enfant et d'autres activités qui forment l'ensemble traditionnel du «folklore» de l'art chez les enfants. Pour d'autres, les expériences artistiques consistent à placer du matériel de bricolage à la disposition des enfants et à les laisser explorer et créer sans orientation ou ingérence de la part des adultes. Les éducatrices artistiques s'objectent depuis longtemps à la pratique consistant à donner aux jeunes enfants des projets artistiques qui se limitent à colorier ou à coller des formes prédéterminées qui produisent des objets similaires conçus par des adultes. Ils soutiennent que ces activités n'améliorent en rien la capacité des enfants à penser de façon créatrice, à poser et à solutionner des problèmes, à développer de bonnes aptitudes artistiques ou à exprimer des idées de façon visuelle. Par ailleurs, les éducatrices artistiques ont aussi commencé à contester la validité éducative de permettre aux enfants de «laisser libre cours à leur imagination» sans aucune interaction enseignante-enfant. Ces deux approches à la programmation nuisent aux capacités artistiques des enfants. La première sous-estime la capacité des enfants à créer des images visuelles personnelles en leur imposant un processus précis. Par ailleurs, la deuxième surestime les capacités des enfants. Elle néglige de faciliter la croissance personnelle des enfants, car elle présume que ces derniers peuvent acquérir savoir et aptitudes en faisant leurs propres expériences avec les matériels ou à la suite d'une courte introduction à une technique. On tient pour acquis que quelques enfants talentueux continueront à s'intéresser à l'art après l'enfance. On s'attend à ce que la plupart d'entre eux deviennent des adultes incapables de «tracer une ligne droite».

Apprendre à dessiner

L'apprentissage du dessin est parfois comparé à l'apprentissage de la langue. Le gribouillage ou «faire des marques» s'apparente au babillage. Des formes simples et discrètes, comme des cercles, deviennent l'équivalent des premiers mots et les dessins reconnaissables sont comme des phrases et des paragraphes. Les deux formes symboliques semblent le résultat de l'auto-apprentissage et issues de capacités innées pour le langage et la représentation symbolique. Toutefois, lorsque nous appliquons cette analogie au processus d'apprentissage langagier et du dessin chez les enfants, la comparaison ne tient plus. L'apprentissage langagier est un processus interactif. Le langage est con-

- une évaluation convenable du travail des employés de garderies et l'amélioration de l'accès qu'ils ont à des possibilités de perfectionnement dans le domaine du développement de la prime enfance;
- qu'à mesure que les gouvernements prévoient l'augmentation du nombre de places en garderie, l'on considère simultanément la qualité et l'intégration des services;
- que les engagements existants à l'égard d'une majoration des crédits consacrés à la garde d'enfants servent de tremplin à la création d'un système renforcé et amélioré de garderies au Canada;
- qu'une portion des crédits fédéraux à cet égard soient désignée pour la prestation de services de garde d'enfants aux autochtones; et
- qu'une autre portion de ces crédits soit consacrée aux besoins particuliers des enfants ayant des besoins spéciaux afin qu'ils puissent se saisir de toutes les possibilités d'une pleine participation au vécu de la collectivité.

Le Comité a également recommandé que le gouvernement fédéral étudie avec les provinces et territoires la possibilité de transformer le RAPC en un programme assorti d'un financement global et de dispositions plus souples permettant de financer des programmes sociaux préventifs. »

LE BUDGET FÉDÉRAL 1995

Transfert social canadien

Le gouvernement fédéral a annoncé dans le Budget de 1995 que le Régime d'assistance publique du Canada (RAPC) serait considérablement réduit et remplacé, dès 1996-97, par une nouvelle enveloppe budgétaire appelée Transfert social canadien (TSC). Selon le *Budget en bref* (1995), cela représente une étape supplémentaire du désengagement d'Ottawa en matière de partage des coûts dans les domaines de responsabilité provinciale qui ont traditionnellement constitué des irritants dans les relations fédérales-provinciales. Le poste budgétaire du TSC comporte également des programmes actuellement couverts par le Financement des programmes établis (FPE), à savoir l'éducation postsecondaire et les soins de santé.

Le nouveau TSC est censé présenter aux provinces l'*opportunité* de poursuivre des efforts d'innovation grâce à l'élimination des restrictions qu'imposait le partage des coûts en vertu du Régime d'assistance publique du Canada. Mais le TSC ne sera pas totalement sans conditions : le gouvernement fédéral continuera à surveiller l'application de la Loi canadienne sur la santé, et les provinces seront tenues d'offrir l'aide sociale sans exiger un minimum de durée de résidence. Désormais, les dépenses fédérales en matière de garde d'enfants actuellement consenties en vertu du RAPC ne seront plus spécifiquement ciblées à cette fin. Cela signifie que le budget n'attache plus comme condition à l'allocation des crédits du TSC qu'ils soient destinés d'office à la garde d'enfants. Les gouvernements provinciaux seront responsables de la répartition des crédits du TSC aux divers programmes sociaux.

Fonds d'investissement en ressources humaines

L'Honorable Paul Martin, ministre des Finances, a annoncé lors du Discours du budget du 27 février 1995, qu'un nouveau Fonds d'investissement en ressources humaines (FIRH) serait utilisé pour financer « les programmes existants qui servent à promouvoir l'emploi » [trad]. Le FIRH est à présent en plein développement et « il visera à terme une plus nette concentration sur les priorités ainsi que des services plus efficaces et rationalisés qui produiront des économies appréciables et permanentes » [trad]. Selon le ministère du Développement des ressources humaines,

« Le Fonds d'investissement en ressources humaines sera de 3,7 milliards de dollars en 1995-96, et tombera à 3,3 milliards en 1996-97. De ce chiffre, une somme de 1,9 milliards sera financée à même l'enveloppe de l'assurance-chômage. Actuellement, le ministère du Développement des ressources humaines examine son mandat et ses programmes afin de décider des répartitions budgétaires et de la manière de procéder. La garde d'enfants sera l'une des composantes de ce nouveau système restructuré. Déjà nous avons engagé des fonds pour des places en garderie pour les enfants autochtones et pour la création de *Visions de la garde d'enfants*. » [trad]

Le 7 avril, le gouvernement fédéral a annoncé une nouvelle initiative appelée *Visions de la garde d'enfants* qui entre en vigueur durant l'exercice 1995-96. *Visions* est un programme national de contributions à la recherche et développement, qui sollicitera des projets de recherche et d'évaluation dans le but d'étudier « l'utilité, les résultats et la rentabilité des meilleures méthodes actuelles en matière de garde d'enfants » [trad].

Selon un communiqué de presse diffusé par le ministre Axworthy, le programme favorisera le développement de modèles innovateurs, souples et appropriés de garde d'enfants et il permettra de mieux comprendre les nouvelles problématiques dans ce domaine et d'en savoir plus sur les besoins des familles canadiennes. L'enveloppe annuelle de six millions de dollars « visera à rendre les organismes de services de garde plus aptes à la formation et au perfectionnement professionnel, à favoriser la création de réseaux et à mieux informer les parents et la population en général. »

L'avenir...

Selon Dianne Bascombe, directrice générale de la FCSGE : «Bien que le gouvernement fédéral continue à s'intéresser à la question, l'avenir de la politique nationale en matière de garde d'enfants demeure incertain. En février, le conseil de direction de la FCSGE a rencontré le ministre Axworthy et a manifesté son soutien aux orientations recommandées par le Comité permanent. À cette occasion, M. Axworthy a plus précisément indiqué qu'il s'intéressait au développement de principes nationaux dans ce domaine et que les organizations de garde à l'enfance avaient un rôle majeur à jouer dans ce processus. La familiarité du ministre avec le dossier des services de garde était manifeste. En conséquence de cette rencontre, une étude

BEST COPY AVAILABLE

Politique fédérale en matière de garde d'enfants

Septembre 1993 à avril 1995

Pour la création d'emplois pour la relance économique

— Le Plan d'action libéral pour le Canada, 1993

En septembre 1993, le gouvernement libéral publiait un plan économique et social pour le Canada intitulé *Pour la création d'emplois pour la relance économique*, ou « Livre rouge », qui comportait un programme d'action en matière de garde d'enfants. Selon le document, un gouvernement libéral, de concert avec les provinces, « mettrait en oeuvre un programme réaliste et fiscalement responsable pour augmenter le nombre de places en garderie au Canada. Au cours de chacune des années qui suivraient une année où la croissance économique atteindrait les trois pour cent, un gouvernement libéral créerait 50 000 places en garderie jusqu'à un total de 150 000. L'objectif de la politique libérale en la matière est d'offrir des choix authentiques aux parents en encourageant le développement de nouvelles options de garde dans un cadre réglementé » [trad]. Les coûts de 720 millions de dollars qu'entrainerait la création des nouvelles places seraient répartis comme suit : gouvernement fédéral (40%); provinces/territoires (40%); frais assumés par les parents (20%) — en fonction de leur capacité à payer.

Programme : Emploi et croissance

— Réforme de la sécurité sociale au Canada, 1994

En octobre 1994, le gouvernement fédéral libéral, à l'initiative de l'Honorable Lloyd Axworthy, ministre du Développement des ressources humaines, a entamé un processus de réforme de la sécurité sociale au Canada. Les quatre principaux objectifs du programme sont les suivants : réformer la sécurité sociale; s'assurer d'un climat budgétaire sain; réexaminer les programmes et priorités du gouvernement; et renforcer la performance de l'économie canadienne en matière d'investissement, d'innovation et de commerce international.

Selon le document de réflexion *Programme : Emploi et croissance — Réforme de la sécurité sociale au Canada*, publié à l'occasion du lancement du processus, la garde d'enfants fait partie intégrante du programme et, y précise-t-on, « aux yeux du gouvernement fédéral, les services de garde d'enfants représentent un élément prioritaire de la réforme des programmes de sécurité sociale, solidement ancré au sein des trois domaines de discussion de ce document de travail : l'emploi, l'acquisition du savoir et la sécurité. Elle constitue une aide essentielle en matière d'emploi, parce qu'elle donne aux parents au travail l'assurance que leurs enfants auront des services de qualité. »

L'examen de la sécurité sociale a entrainé la publication de plusieurs documents supplémentaires et il comportait un appel à tous les Canadiens les invitant : à contribuer au processus dans le cadre d'audiences publiques tenues par le Comité permanent du développement des ressources humaines; à prendre contact avec leurs députés; à participer à des séminaires de consultation prévus d'un bout à l'autre du pays; et à se procurer un questionnaire spécial sur la réforme que les particuliers pourront remplir et envoyer au ministre du Développement des ressources humaines.

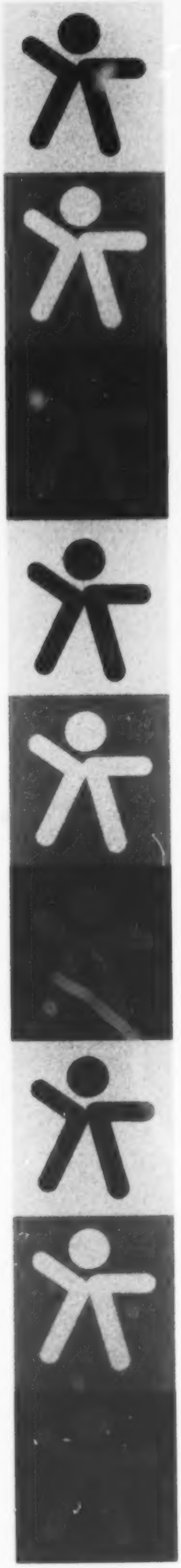
En décembre 1994, la FCSGE a soumis un mémoire au Comité permanent du développement des ressources humaines. Les porte-parole et les représentants de diverses organisations partout au Canada ont également présenté des mémoires au Comité recommandant que la garde d'enfants devienne une priorité nationale.

Équité, sécurité et perspectives d'avenir : Les Canadiens, maîtres d'oeuvre du renouveau social

— Rapport du Comité permanent du développement des ressources humaines, 1995

En conséquence du processus de réforme de la sécurité sociale, le Comité permanent du développement des ressources humaines a émis un certain nombre de recommandations portant directement ou indirectement sur la garde d'enfants au Canada, notamment que — lors de ses prochaines discussions avec les provinces et territoires sur ce sujet — Ottawa propose :

- une approche plus coordonnée. Nous estimons que les dispositions actuelles, en vertu desquelles le soutien fédéral aux garderies par le biais du RAPC s'inscrit dans le cadre financier de l'*aide sociale*, constituent une approche inadéquate. En outre, les crédits fédéraux consacrés à cette fin sont éparpillés dans les postes budgétaires de divers programmes et ministères, ce qui complique davantage la fonction de financement du fédéral;
- la définition de normes de qualité qui soient appropriées en fonction des besoins de développement de la prime enfance;



- reconnaissance du fait que fournir de bons services est excellent pour l'estime de soi des membres du personnel;
- améliorations tangibles du programme résultant du processus;
- un outil de commercialisation pour les garderies désirant augmenter/maintenir leur effectif; les parents se sentaient plus rassurés à la pensée d'avoir pris une bonne décision en choisissant un service de garde accrédité pour leurs enfants.

Il n'existe pas de système national d'accréditation au Canada. D'aucuns s'inquiètent de ce que l'amélioration de la qualité des services de garde ne les rende trop onéreux et du coup inaccessibles aux parents et aux enfants. Toutefois, on affirme avec insistance que le bien-être des enfants incombe à la société et aux familles. Le gouvernement doit financer et garantir des services de garde à prix raisonnable, accessibles et de qualité. ◆

Karen Chandler est membre de la faculté, programme en EPE, George Brown College et ancienne présidente de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

Notes :

1. Voir : Goelman et Pence, 1988; McCartney, 1984; Melhuish et al., 1990a et 1990b; Peterson et Peterson, 1986; Schliecker et al., 1991.
2. Voir : Kontos et Fiene, 1986; Phillips et al., 1987; Vandell et Power, 1983; White et al., 1988.
3. Voir : Howes et Olenick, 1986; Peterson et Peterson, 1986; Phillips et al., 1987.
4. Voir : Howes, 1988; Vandell et al., 1988; Vandell et Corasaniti, 1990.
5. Voir : Vandell et al., 1988; Vandell et Corasaniti, 1990.
6. Voir : Howes, 1988; Vandell et Corasaniti, 1990.
7. Voir : Howes, 1990; Melhuish et al., 1990a et 1990b; Peterson et Peterson, 1986.
8. Voir : Childcare Resource and Research Unit, 1994.
9. Voir : Arnett, 1989; Berk, 1985; Fosburg, 1981; Friesen, 1992; Howes, 1983; Pence et Goelman, 1991; Ruopp et al., 1979; Stuart et Pepper, 1988; Whitebook et al., 1990; Les études de Friesen, Pence et Goelman ainsi que celles de Stuart et Pepper ont été menées au Canada.
10. Voir : Holloway et Reichhart-Erikson 1988; Howes et Olenick, 1986; Howes et Rubenstein, 1985; Phillips et al., 1987; Smith et al., 1989; Vandell et Powers, 1983.
11. Voir : Peters, 1988, p. 189.
12. Voir : Peters, 1988.
13. Voir : Peters, 1988, p. 101.
14. Voir : Doherty-Derkowski, 1995.
15. Voir : Morgan, 1982.
16. Voir : Whitebrook et al., 1990.
17. Voir : Bredekamp, rédacteur, 1990.

Bibliographie

Arnett, J. (1989). «Caregivers in day care centres: Does training matter?» *Developmental Psychology*, 10, 541-552.

Berk, L. (1985). «Relationship of caregiver education to child-oriented attitudes, job satisfaction and behaviors towards children.» *Child Care Quarterly*, 14(2), 103-129.

Bredekamp, D. (1990). «Quality: Evidence from NAEYC Accreditation System.» *Regulating Child Care*. Washington, D.C. : NAEYC.

Centre national d'information sur la garde des enfants, Division des programmes de garde d'enfants. (1991). *Situation de la garde de jour au Canada 1990*. Ottawa : Ministre des Approvisionnements et Services.

Centre national d'information sur la garde des enfants, Division des programmes de garde d'enfants. (1994). *Situation de la garde de jour au Canada 1993*. Ottawa : Ministre des Approvisionnements et Services.

Centre de statistiques internationales (1993). *La garde à l'enfance à l'ordre du jour*. Bulletin n° 2. Ottawa : Conseil canadien de développement social.

Child Care Resource and Research Unit (1993). *Child care in Canada: Provinces and Territories, 1993*. Toronto : Centre for Urban and Community Studies, Université de Toronto.

Développement des ressources humaines Canada. (1994). *Données documentaires : Sécurité sociale au Canada*. Ottawa : auteur.

Doherty-Derkowski, G. (1995). *Quality matters: Excellence in early childhood programs*. Don Mills, Ontario : Addison-Wesley Publishers Limited.

Fédération canadienne des services de garde à l'enfance/Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance (1992). *Garde à l'enfance*. Ottawa : Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (1993). *L'énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde*. Ottawa : Auteur.

Fosburg, S. (1981). *Family day care in the United States: Final Report of the National Day Care Home Study*, volume I. Cambridge, Mass. : Abt Associates.

Friendly, M. (1994). *Child care policy in Canada: Putting the Pieces together*. Don Mills, Ontario : Addison-Wesley Publishers Limited.

Friesen, B. K. (1992). *A sociological examination of the effects of auspice on day care quality*. Thèse de doctorat. Calgary : Department of Sociology, Université de Calgary.

Goelman, H. et Pence A.R. (1988). «Children in three types of day care: Daily experience, quality of care and developmental outcomes.» *Early Childhood Development & Care*, 33, 67-76.

Holloway, S.D. et Reichhart-Erickson, M. (1988). «The relationship of day care quality to children's free play behavior and social problem solving skills.» *Early Childhood Research Quaterly*, 3, 39-53.

Howes, C. (1983). «Caregiver behavior in center and family day care.» *Journal of Applied Development Psychology*, 4, 99-107.

Howes, C. (1988). «Relations between early child care and schooling.» *Developmental Psychology*, 24(1), 53-57.

Howes, C., et Olenick, M. (1986). «Family and child care influences on toddlers' compliance.» *Child Development*, 57, 202-216.

Howes, C., et Rubenstein, J. (1985). «Determinants of toddlers' experiences in day care: Age of entry and quality of setting.» *Child Care Quarterly*, 14(2), 140-151.

Institut canadien de la santé infantile (1994). *La santé des enfants du Canada*, 2^e édition. Ottawa.

Kontos, S., et Fiene, R. (1987). «Child care quality: Compliance with regulations and children's development.» The Pennsylvania Study. Dans D. Phillips (éd.), *Quality in child care: What does the research tell us?* Washington, D.C. : National Association for Education of Young children, 57-79.

Lero, D. S., Pence, A.R., Goelman, H., et Brockman, L. M. (1992). Étude nationale canadienne sur la garde des enfants, tabulation spéciale.

MacBride-King, J. (1990) *Concilier le travail et la famille - enjeux et options*. Ottawa : Conference Board du Canada, Rapport n° 59-90.

McCartney, K. (1984). «Effect of quality of day care environment on children's language development.» *Developmental Psychology*, 20(2), 244-260.

Melhuish, E.C., Mooney, A., Martin, S., et Lloyd, E. (1990a). «Type of childcare at 18 months — Differences in interactional experience.» *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(6), 861-870.

Melhuish, E.C., Lloyd, E., Martin, S., et Mooney, A. (1990b). «Type of childcare at 18 months — Relations with cognitive and language development.» *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 31(6), 861-870.

Morgan, G. (1982). «Regulating Early Childhood Programs in the Eighties.» *Handbook of Research in Early Childhood Education*. New york : Free Press.

Pence, A. R. et Goelman, H. (1991). «The relationship of regulation, training and motivation to quality of care in family day care.» *Child and Youth Care Forum*, 20(2), 83-101.

Peterson, C. et Peterson, R. (1986). «Parent-child interaction and day care: Does quality of care matter?» *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7, 1-15.

Phillips, D., McCartney, K. et Scarr, S. (1987). «Child care quality and children's social development.» *Developmental Psychology*, 20(1), 537-543.

Phillips, D., Howes, C., et Whitebook, M. (1992). «The social policy context of child care: Effects on quality.» *American Journal of Community Psychology*, 20(1), 25-51.

Ross, D., (1989). *La pauvreté des enfants au Canada*. Ottawa : Conseil canadien de développement social. Document non publié.

Ruopp, R., Travers, J., Glantz, R. et Coelen, C. (1979). *Children at the center: Final Report of the National Day Care Study*. Cambridge, Mass. : Abt Associates.

Schliecker, E., White, D.R. et Jacobs, E. (1991). «The role of day care quality in the prediction of children's vocabulary.» *Canadian Journal of Behavioural Science*, 23(1), 12-24.

Smith, A.B., McMillan, B.W., Kennedy, S., et Ratcliffe, B. (1989). «The effect of improving teacher/child ratios: An experiment in nature.» *Early Childhood Development and Care*, 41, 123-138.

Spodek, B., Saracho, O.N. et Peters, D.L. (1988). «Professionalizing the Field: The Tasks Ahead.» *Professionalism and the Early Childhood Practitioner*. New York : Teachers College Press.

Stuart, B. et Pepper, S. (1988). «The contribution of caregiver's personality and vocational interests to quality in licensed family day care.» *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, 2(2), 99-109.

Vandell, D.L., Henderson, W.K., et Wilson, K.S. (1988). «A longitudinal study of children with day care experiences of varying quality.» *Child Development*, 59, 1286-1292.

Vandell, D.L. et Corasaniti, M.A. (1990). «Variations in early child care: Do they predict subsequent social, emotional, and cognitive differences?» *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 555-572.

Vandell, D.L., et Powers, C.P. (1983). «Day care quality and children's free play activities.» *American Journal of Orthopsychiatry*, 53(3), 493-500.

White, D.R., Jacobs, E., et Schliecker E. (1988). «Relationship of day care environmental quality and children's social behaviour.» *Canadian Psychology*, 29, Abstract #668.

Whitebook, M., Howes, C., et Phillips, D. (1990). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Rapport final du National Child Care Staffing Study. Oakland, Californie : Child Care Employee Project.

BEST COPY AVAILABLE

De toute évidence, la qualité des services de garde à l'enfance dont les enfants et les familles du Canada ont besoin ne peut être atteinte par le seul biais de normes minimales, concrètes et pouvant être réglementées. Si nous voulons avoir au Canada un système de services de garde qui réponde vraiment aux besoins de nos enfants et de nos familles, qui encourage le développement positif des enfants et qui appuie les familles, nous devons créer l'infrastructure — la profession — afin de mettre en place et de maintenir le système de qualité que nous recherchons. ◆

Sandra Griffin est coordonnatrice associée auprès de la Unit for Child Care, School for Child and Youth Care, University of Victoria et ancienne présidente de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et du Early Childhood Educators of B.C

Accréditation :

Outil de renforcement de services de garde de qualité

par Karen Chandler

Les mécanismes d'amélioration de la qualité dans les services de garde tombent dans deux catégories générales : réglementation et non-réglementation. Les normes liées au permis devraient être reconnues comme des normes minimales conçues pour prévenir les services préjudiciables aux enfants. On peut améliorer sensiblement les niveaux de qualité en appliquant des normes élevées en matière de pratique professionnelle. Une de ces méthodes est l'accréditation.

L'accréditation, un concept relativement nouveau dans le domaine de l'éducation à la petite enfance, est définie par Doherty[14] comme un processus par lequel un organe de représentation, reconnu par le milieu des services et la communauté en général, établit pour les services des normes dont les exigences réglementaires minimales dépassent celles du gouvernement. Les services de garde demandent une évaluation par rapport aux normes sur base volontaire et, s'ils y répondent ou le dépassent, on leur accorde un certificat de reconnaissance.

Un des plus importants concepts de la théorie organisationnelle veut que l'organisation initie le changement pour qu'il soit réel et durable. De la même façon, une des stratégies les plus efficaces pour améliorer et changer les services de garde consiste à résoudre les problèmes en collaboration avec des gestionnaires, des éducatrices de la petite enfance, d'autres membres du personnel et des parents par le biais d'une étude systématique des forces du service de garde et des domaines à améliorer. Un système d'accréditation a pour prémisse fondamentale que le changement et son maintien au sein d'un service de garde doivent être amorcés par ce dernier. Par ailleurs, l'accréditation est un stimulant extrinsèque offert à un service de garde pour reconnaître qu'il a respecté de façon substantielle des normes élevées.

Morgan[15] explique clairement les similitudes et les différences entre la délivrance de permis et l'accréditation :

- Le permis est obligatoire, tandis que l'accréditation est volontaire.
- Les normes relatives au permis sont minimales. Les normes d'accréditation définissent un niveau de qualité supérieur. Le permis est conçu pour fournir une protection de base aux enfants dans des garderies ou services en milieu familial reconnus. L'accréditation définit une qualité optimale.
- Le permis exige un respect total des exigences. L'accréditation est basée sur un large respect des exigences. Étant donné que les normes relatives au permis sont fixées à titre de normes minimales, on présume qu'on doit les respecter toutes de la même façon. Les normes d'accréditation définissent un niveau de qualité supérieur; comme le respect de ces normes est déterminé sur la base du jugement professionnel, on n'exige pas qu'elles soient respectées à la lettre.
- Le permis est réglementé par le gouvernement. L'accréditation est parrainée par la profession.
- Le permis impose des peines aux services contrevenants. L'accréditation récompense les réalisations.

Une des questions les plus urgentes est de savoir à quel point le système réussit à atteindre ses objectifs en ce qui concerne les changements et l'amélioration des services de garde. Whitebrook a constaté qu'aux États-Unis, les garderies accréditées embauchaient un personnel plus scolarisé, mieux formé en éducation de la petite enfance et plus expérimenté comparativement aux garderies non accréditées.[16] Les programmes des garderies accréditées sont mieux adaptés au développement des enfants. En outre, il y a plus de personnel dans la salle de jeu de ces garderies et les ratios personnel:poupon et personnel:tout-petit y sont plus élevés. Les enseignantes faisaient preuve de plus de sensibilité dans leurs interactions et prodiguaient des soins plus appropriés. Les garderies accréditées payaient de meilleurs salaires en plus d'offrir de meilleures conditions de travail.

Une étude de la NAEYC a relevé certains des avantages de l'accréditation dans les garderies participantes :[17]

- améliorations au niveau du perfectionnement professionnel, de la communication et du moral;

administratrices principales selon une perspective internationale de la garde à l'enfance.

Info : Gina Liovas, C.A.W. Child Care Services, 3450 Ypres Ave.
Windsor, Ontario N8W 5K9.
Tél. : (519) 944-3444; téléc. :
(519) 974-8123.

NOVEMBRE

3 — 5

Saskatoon, Saskatchewan

«Let Children Be Children» sera le thème de la conférence 1995 de la Saskatchewan Child Care Association. Le discours-programme sera prononcé par David Elkind, Ph. D., professeur en études de l'enfant à la Tufts University au Massachussetts. Elkind est l'auteur de *The Hurried Child, All Grown Up and No Place to Go, Miseducation* et *The Ties that Stress*. La conférence comprendra 30 animatrices d'ateliers de partout au Canada.

Info. : Saskatchewan Child Care
Association, 1-3002 Louise Street,
Saskatoon, Saskatchewan S7J 3L8.
Tél. : (306) 664-4408; téléc. :
(306) 664-7122.

23 — 25

Richmond, Colombie-Britannique

Le thème de la 2e conférence annuelle B.C. Injury Prevention est «Who Really Cares? A Multiple Approach to Injury Prevention». Les conférenciers qui ont confirmé leur présence comprennent le Dr Rick Mathias, professeur à la faculté des soins de santé et d'épidémiologie de l'Université de la Colombie-Britannique qui fera un exposé sur le thème «Injuries are No Accident» et le Dr David Smith, directeur médical du B.C. Children's Hospital Emergency Department and General Pediatric Clinic dont la présentation s'intitule «Injury Facts».

Info : Debby Newton, adjointe exécutive, Richmond Fire/
Rescue Dept., 6960 Gilbert Road,
Richmond B.C. V7C 3V4. Tél. :
(604) 278-5131. ◆

Ressources

Le *Répertoire des services canadiens de garde à l'enfance*, publié par la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE), comprend la liste des organisations et établissements de formation sur la garde à l'enfance à l'échelle nationale, provinciale, régionale et locale.

Il s'agit d'un répertoire bilingue disponible à 10 $ pour les membres de la FCSGE et à 20 $ pour les non-membres. Veuillez faire parvenir votre chèque ou mandat à la FCSGE, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6. Tél. : (613) 729-5289. Téléc. (613) 729-3159.

Données de base sur la pauvreté — 1994, document rédigé par David P. Ross, E. Richard Shillington et Clarence Lochhead et publié par le Conseil canadien de développement social. Le livre donne un aperçu du problème croissant de la pauvreté au Canada et une analyse détaillée sur la répartition de la pauvreté. La nouvelle édition comprend une série de tableaux statistiques sur la pauvreté dans un certain nombre de villes canadiennes, une section sur les revenus des enfants et leurs contributions pour aider leurs familles à se sortir de la pauvreté, et, une section élargie sur les familles monoparentales et la pauvreté.

Le livre est disponible en français et en anglais au coût de 30 $ (couverture rigide) ou 20 $ (couverture souple) auprès du Conseil canadien de développement social, 441, rue Maclaren, 4e étage, Ottawa (Ontario) K2P 2H3. Tél. : (613) 236-8977. Téléc. (613) 236-2750. Les prix comprennent les taxes, les frais de port et de manutention.

Exceptional Children: Inclusions in Early Childhood Programs (First Canadian Edition) rédigé par K. Eileen Allen, Carol Paasche, April Cornell et Margaret Engel. Le livre fournit aux éducatrices de la petite enfance de l'information et les compétences nécessaires pour intégrer les enfants ayant des besoins spéciaux dans les garderies existantes pour enfants d'âge préscolaire. Le livre comprend des techniques théoriques et thérapeutiques pour travailler avec de jeunes enfants handicapés, des suggestions de programmation pour intégrer les enfants qui apprennent une langue seconde; et, des stratégies d'intervention précoce pour travailler auprès des poupons et des tout-petits.

Le livre est en vente au coût de 40,95 $ (TPS, frais de port et de manutention en sus) auprès de Nelson Canada, College Editorial Department, 1120 Birchmount Rd., Scarborough, Ontario M1K 9Z9. Tél. : (416) 752-9100, poste 444. ISBN 0-17-604179-6.

The Affective Curriculum, Teaching the Anti-Bias Approach to Young Children par Nadia Saderman Hall et Valerie Rhomberg. En appliquant une approche théorique et appliquée, le livre permet aux éducatrices de la petite enfance de développer des compétences pour enseigner aux enfants les attitudes sans préjugés et aux gens de commencer à explorer leurs propres valeurs et attitudes envers la diversité. Le livre comprend des exercices pratiques à la fin de chaque chapitre; 100 activités clairement présentées; des tableaux et des diagrammes pour stimuler la discussion; des plans de programmes conçus pour les poupons jusqu'aux enfants d'âge scolaire; et un chapitre sur les ressources canadiennes, américaines et internationales.

Le livre est disponible pour 26,95 $ (TPS, frais de port et de manutention en sus) auprès de Nelson Canada, College Editorial Department, 1120 Birchmount Rd., Scarborough, Ontario M1K 9Z9. Tél. : (416) 752-9100, poste 444. ISBN 0-17-604858-8.

La situation des enfants dans le monde — 1995, examine le progrès concret réalisé concernant les engagements pris à l'occasion du Sommet mondial pour les enfants de 1990. Les chapitres comprennent : Un monde de différence; Promesses et progrès; Des paroles aux actes; Peiner aujourd'hui pour un avenir meilleur; L'affaire inachevée du XXe siècle; et Tableaux statistiques.

Des exemplaires gratuits sont disponibles en français et en anglais auprès de UNICEF Canada, 443 Mount Pleasant Road, Toronto, Ontario M4S 2L8. Tél. : (416) 482-4444.

Manitoba Child Care Association (MCCA) Worthy Wage Resources: MCCA's *Regulation, Education...Remuneration?* est un document de 63 pages qui traite du problème de la rémunération dans le milieu des garderies et comprend un examen de la documentation, les options actuelles pour passer à l'action, l'histoire de la lutte et le contexte externe (10 $); le *Employment Resource Binder* de la MCCA contient de l'information sur les contrats, les questions d'entrevue pour l'employeur, le recrutement d'une directrice, la détermination de l'échelle des salaires, la préparation pour une entrevue, les descriptions de travail, les évaluations du rendement, les politiques liées au personnel, etc. (La reliure coûte 200 $ ou 16 $ par section); les anciens numéros du *Worthy Wage Bulletin* (cinq numéros à 2,50 $).

Sont aussi disponibles les sweatshirts de la MCCA «Rights! Raises! Respect!» (25 $ l'unité); des cartes postales en noir et blanc (3 $ pour 5); des macarons «Support Worthy Wages for Child Care» (1 $ l'unité ou 25 $ pour 30).

Pour commander, communiquez avec la MCCA, 364 McGregor Street, Winnipeg, Manitoba R2W 4X3. Tél. : (204) 586-8587. Téléc. : (204) 589-5613). ◆

179 BEST COPY AVAILAB

intervenantes en EPE; l'approbation des programmes postsecondaires en EPE; l'éthique et les normes de pratique. De plus, les ministères de la Santé et le ministre de l'Égalité des femmes ont entrepris une révision de la *Child Care Regulation* (1989). Les recommandations issues de ce travail ont été transmises au Conseil provincial de la garde à l'enfance et à l'équipe interministérielle sur la politique de la garde à l'enfance pour analyse et décisions à prendre.

Le ministère de la Formation professionnelle et du Travail a financé trois projets d'élaboration de programmes dont : la formation à l'intention des intervenantes auprès des enfants d'âge scolaire, l'élaboration d'un programme d'éthique pour étudiantes du milieu des services sociaux (dont les soins aux enfants et aux jeunes); et le Honouring Diversity Project qui examine des moyens d'incorporer la sensibilité culturelle aux programmes postsecondaires en éducation de la petite enfance.

TERRITOIRES DU NORD-OUEST — L'honorable Richard Nerysoo, ministre de l'Éducation, de la Culture et de l'Emploi a proclamé que la Semaine de l'éducation de cette année, tenue du 5 au 11 mars, aurait pour thème «Caring for our Future». La proclamation stipule ce qui suit :

ATTENDU QUE les expériences des enfants pendant leur jeune âge sont cruciales dans la formation de la base de leur développement tout au long de leur vie;

ATTENDU QUE les parents, les familles, les éducatrices de la petite enfance, les écoles et les communautés ont un rôle important à jouer dans le développement de l'enfant;

ATTENDU QUE les services de garde à la petite enfance augmentent la performance de l'enfant à l'école, pendant sa formation et dans son emploi;

ATTENDU QUE le ministère de l'Éducation, de la Culture et de l'Emploi s'affaire à mettre en place un continuum de services du niveau de la garde à la petite enfance jusqu'à l'âge adulte;

EN CONSEQUENCE, j'ai le plaisir de proclamer que le thème de la Semaine de l'éducation du 5 au 11 mars 1995 sera «Caring for Our Future»

ONTARIO — A compter du 1er mars 1995, toutes les organisations financées ou reconnues par le ministère des Services sociaux et communautaires et qui fournissent des services directs aux enfants, y compris des services de garde et pour les adultes vulnérables, doivent mettre en place des politiques et procédures de vérification d'antécédents criminels. À tout le moins, les vérifications d'antécédents criminels doivent s'appliquer à tous les candidates et candidats retenus pour des postes à temps partiel et à temps plein ainsi qu'aux bénévoles des organismes (incluant les membres du conseil d'administration) qui ont des contacts directs avec les enfants ou les adultes vulnérables.

NOUVELLE-ÉCOSSE — Le ministère des Services communautaires a été restructuré et comprend quatre directions : Services à la famille et aux enfants; Soutien de l'emploi et du revenu; Politique et planification stratégique; Finances et administration. La direction des services à la famille et aux enfants comprend trois sections : Services de prévention; Protection de l'enfance; Ressources et approche communautaires. La section des services de prévention comprend : la garde à l'enfance; l'intervention précoce; les centres de ressources pour parents et les services de counseling.

YUKON — Le Yukon College a reçu 180 000 $ du Programme d'action communautaire pour les enfants (PACE) du gouvernement fédéral pour un projet d'une année afin d'organiser des ateliers de parentage partout sur le territoire.

QUÉBEC — Mme Pauline Marois, ministre de la Famille, a annoncé une augmentation de 17,3 M $ au budget destiné aux services de garde à l'enfance. En même temps, la ministre a annoncé une nouvelle formule de financement des garderies sans but lucratif. La nouvelle subvention, qui est entrée en vigueur le 1er avril, regroupe quatre anciennes subventions: la subvention pour les dépenses de fonctionnement, la subvention pour les poupons, la subvention pour la formation et le perfectionnement du personnel et la subvention aux garderies qui reçoivent des enfants de milieux défavorisés. Les programmes de subvention dont bénéficient déjà les garderies à but lucratif sont maintenus et indexés. Le montant de base du programme d'exonération et d'aide financière aux parents sera indexé à compter de septembre 1995. Les agences de services de garde en milieu familial et les services de garde en milieu scolaire conservent le même mode de financement qu'en 1994-1995.

Mme Marois a aussi annoncé un moratoire d'un an sur l'émission de nouveaux permis de garderie et d'agence de services de garde en milieu familial afin de «faire le point sur l'ensemble du développement des services de garde à l'enfance et agences.» Les 325 demandes de permis déjà reçues par l'Office des services de garde à l'enfance suivront leur cours normal. ◆

Calendrier

SEPTEMBRE

29 sept. — 1er octobre

Edmonton, Alberta

«Behind the Mask: Revealing the Possibilities» est le thème de la conférence de la Alberta Association for Young Children. Les principaux conférenciers comprendront Roy Bonisteel, auteur et ancien animateur de *Man Alive*; Barbara Kaiser, co-auteure de *Les services de garde pour votre enfant*; Noreen Olson, humoriste et auteure de livres comme *The School Bus Doesn't Stop Here Anymore*. Les participantes pourront choisir parmi plus de 40 ateliers liés au travail avec les enfants et à la compréhension des besoins de tous les enfants.

Info. : Kathy Barnhart au (403) 496-5838.

OCTOBRE

19 — 22

Winnipeg, Manitoba

La conférence 1995 de Services à la famille Canada mettra l'accent sur le thème «Des partenariats pour le changement». On y retrouvera plus de 100 ateliers et groupes de discussion sur les quatre principaux thèmes suivants : À la défense du changement social; Création d'outils pour l'avenir; Réponses sûres aux besoins des familles; Envisageons un avenir meilleur.

Info. : Services à la famille Canada,
220, av. Laurier ouest, Ottawa (Ontario)
K1P 5Z9. Tél. : (613) 230-9960; téléc. : 230-5884.

22 — 24

Windsor, Ontario

Cette année, le thème de la conférence de l'Association ontarienne de garde d'enfants à domicile est «Wheels in Motion: Exploring Change in Child Care». Des ateliers variés seront axés sur les intérêts des intervenantes en services de garde, des gestionnaires, et des

La liste démontre clairement que les intervenantes préfèrent entreprendre des activités de perfectionnement professionnel de façon indépendante. Les quatre principales activités se font toutes sur base individuelle et probablement au domicile des intervenantes. Même si les livres, la télévision éducative et les périodiques constituent d'excellentes sources d'information, elles ne sont pas interactives. On a moins cité la participation aux activités en groupe, plus susceptibles d'être offertes après les heures de travail. Si on tient compte du fait que ces intervenantes rapportent avoir travaillé en général 45 heures par semaine, être des parents en plus de fournir des soins, il n'est pas surprenant qu'elles aient déclaré participer à ces activités «parfois» ou «rarement».

Nous avons posé une question particulière sur leur adhésion à des associations professionnelles. Seulement 8 p. 100 des intervenantes faisaient partie de l'Association d'éducation des petits de l'Ontario, l'organe de certification professionnelle de l'Ontario. Des dix intervenantes membres de cette association, une seule ne travaillait pas dans une garderie. Trois pour cent des intervenantes ayant participé à notre enquête faisaient partie de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. De toute évidence, il est possible pour ces organisations d'accroître leur bassin de membres. Comme l'ont indiqué nos répondantes, elles ne participent peut-être pas à des réunions ou à des conférences nationales, mais elles recherchent de l'information utile en lisant les publications des organisations professionnelles.

Satisfaction professionnelle

Enfin, il importe de noter que 95 p. 100 des intervenantes ayant participé à l'étude se disent «satisfaites» ou «très satisfaites» de leur travail. Seulement 5 p. 100 ont déclaré être «neutres» ou «insatisfaites». Malgré les longues heures et le faible salaire horaire, il est évident que le travail de ces intervenantes leur procure un niveau élevé de satisfaction personnelle.

Conclusion

L'étude démontre clairement qu'il existe une grande différence dans la formation pour le travail d'intervenantes en services de garde. Environ un tiers des intervenantes possédaient une éducation formelle en ÉPE et moins de la moitié de ces dernières avaient reçu une éducation formelle directement liée aux poupons et aux tout-petits. Il y a sans doute des questions à débattre concernant les normes pour la formation professionnelle et l'entrée dans le domaine. Au moment d'examiner le perfectionnement professionnel, nous devons aussi tenir compte des méthodes que préfèrent les intervenantes à cet égard. Nos intervenantes ont choisi des activités qu'elles pouvaient entreprendre seules plutôt qu'en groupe. Ces conclusions pourraient s'avérer utiles pour les organisations professionnelles qui préparent des activités de formation et de perfectionnement professionnels. ◆

Barbara Stuart est directrice des Family Studies Laboratory Schools, département des études sur la famille, Université de Guelph. Margaret McKim, Ph.D., est psychologue en développement humain, Université Queen's et ancienne directrice du Transition to Child Care Project. Debbie O'Connor, Ph. D., est nutritionniste, division de la nutrition humaine appliquée, Université de Guelph.

Bibliographie

Arnett, J. (1989). «Caregivers in Day Care Centres: Does Training Matter?» *Developmental Psychology*, 10,541-552.

Clarke-Stewart, K.A. et Gruber, C.P. (1984). «Day care forms and features.» Dans R. Ainslie (Ed. int.), *The Child and the Day Care Setting: Qualitative Variations and Development*. New York : Praeger, 35-62.

Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. (1993). *Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde*. Ottawa : Auteur.

Fosburg, S. (1981). *Family day care in the United States: Final Report of the National Day Care Home Study, Volume 1*. Cambridge, Mass. : Abt Associates.

Howes, C. 1983). «Caregiver Behaviour in Centre and Family Day Care.» *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 99-107.

Ruopp, R., Travers, J., Glantz, R., et Coelen, C. (1979). *Children at the centre: Final Report of the National Day Care Study*. Cambridge, Mass. : Abt Associates.

Stuart, B. et Pepper, S. (1988). «The Contribution of the Caregiver's Personality and Vocational Interests to Quality in Licensed Family Day Care.» *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, 2(2), 99-109.

Whitebrook, M., Howes, C., et Phillips, D. (1990). *Who care? Child care teachers and the quality of care in America. Final Report of the National Child Staffing Study*. Oakland, Californie : Child Care Employee Project.

Réseau pancanadien

SASKATCHEWAN — Le 1^{er} avril 1995, Bob Pringle, ministre des Services sociaux a majoré de 700 000 $ le budget 1995-1996 de la garde à l'enfance, soit une augmentation de 5 p. 100. Ce montant servira à réaliser des projets hautement prioritaires, y compris :

- 220 000 $ additionnels aux subventions pour poupons et tout-petits des services de garde en garderie et en milieu familial reconnu;
- 200 000 $ pour relever les subventions aux enfants ayant des besoins spéciaux;
- 140 000 $ pour réaliser des projets pilotes dans des localités rurales du nord de la province;
- 140 000 $ pour améliorer les programmes d'éducation des parents et les centres de ressources communautaires sur la garde d'enfants.

COLOMBIE-BRITANNIQUE — Le ministère de l'Égalité des femmes élabore actuellement un plan pour la réforme des services de garde d'enfants en Colombie-Britannique. Cette réforme comprend

- l'expansion des programmes de soutien aux services de garde;
- la création d'un petit nombre de garderies appelées One-Stop-Access (OSA) pour rassembler les services de garde d'enfants dans un seul endroit de la communauté. Les services comprennent, entre autres, la délivrance de permis aux services de garde; des services d'aide financière aux parents; et, des services de soutien aux programmes de garde d'enfants;
- le redressement des salaires des intervenantes en services de garde de la petite enfance employées dans des garderies reconnues des secteurs à but lucratif et sans but lucratif;
- l'amélioration des possibilités pour offrir des options de garde souples et à prix abordable aux parents;
- les subventions d'amélioration de la qualité pour soutenir divers projets concernant la garde à l'enfance.

Le ministre de la Santé collabore étroitement avec la Early Childhood Educators of B.C. pour déterminer la faisabilité du partage des responsabilités du pouvoir de réglementation professionnelle, y compris : l'inscription des

Vingt-neuf pour cent additionnels sont des diplômées d'autres programmes postsecondaires. Neuf pour cent détiennent un baccalauréat es arts, en sciences ou en science appliquée, sept pour cent sont diplômées d'une faculté d'éducation et trois pour cent ont une formation en soins infirmiers.

Nous avons constaté des différences au niveau de la formation selon le type de services de garde fournis. Les intervenantes en services de garde affiliées à des agences de garde en milieu familial sont généralement moins scolarisées que leurs pairs des autres groupes. Des 45 intervenantes diplômées d'un programme en ÉPE, cinq ne travaillaient pas en garderie.

Les cours spécialisés liés au travail auprès des poupons et des tout-petits

Étant donné que l'*Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde* recommande que les intervenantes auprès des poupons aient une formation spécialisée, nous avons demandé à ces dernières le nombre de cours qu'elles avaient pris sur le développement, la programmation, la santé et la nutrition axés sur les poupons et les tout-petits. Les résultats indiquent que même les intervenantes diplômées de programmes en ÉPE avaient reçu peu d'éducation formelle directement liée aux soins aux poupons et aux tout-petits. Par exemple, seulement 7,3 % des intervenantes ayant participé à l'étude avaient pris des cours postsecondaires sur le développement des poupons et tout-petits.

Étant donné que la majorité des intervenantes fournissant des soins à cette catégorie d'enfants n'avaient pas pris de cours formel pertinent à leur travail, nous leur avons demandé si elles avaient participé à des ateliers conçus à leur intention. Presque 75 p. 100 d'entre elles ont rapporté avoir reçu une formation en premiers soins — i.e. presque toutes les intervenantes en garderie et la moitié des intervenantes fournissant des services de garde à domicile de façon indépendante ou sous la supervision d'une agence.

De toutes les intervenantes, 45 p. 100 ont dit avoir participé à au moins un atelier sur le bricolage, 32 p. 100 ont assisté à un atelier sur la programmation pour poupons et tout-petits (y compris un peu plus de la moitié des intervenantes en garderie et 16 p. 100 des intervenantes indépendantes ou en garde en milieu familial reconnu), 31 p. 100 ont dit avoir participé à au moins un atelier sur le développement de l'enfant. Cela représente environ la moitié des intervenantes en garderie, 17 p. 100 des intervenantes en milieu familial associées à des agences et 20 p. 100 des intervenantes indépendantes en milieu familial. Moins de 25 p. 100 des intervenantes ont participé à un atelier sur l'impôt ou sur le développement de l'expression orale et du langage et moins de 10 p. 100 avaient suivi un atelier en administration des affaires.

Perception de soi

À partir d'une liste de descripteurs, on a demandé aux intervenantes de choisir l'étiquette qui décrivait le mieux leur rôle d'intervenantes en services de garde. Une écrasante majorité d'entre elles se considéraient comme des «enseignantes en apprentissage précoce». Ce titre a été décrit comme le fait de fournir des possibilités aux enfants de développer de nouvelles idées et compétences qui leur permettront de réussir plus tard dans la vie. Par opposition à ces dernières, tant les intervenantes indépendantes offrant des services de garde en milieu familial et celles affiliées à une agence de services de garde en milieu familial reconnu ont choisi l'étiquette de «parents substituts». Ce rôle a été défini comme celui d'une personne qui prodigue de l'affection et de l'orientation aux enfants dont les parents ne peuvent le faire à temps plein.

Perfectionnement professionnel continu

Le perfectionnement professionnel continu fournit aux intervenantes en garderie des occasions d'acquérir de nouvelles compétences, d'examiner des idées différentes et de réfléchir aux pratiques quotidiennes. Dans le cadre de notre étude, nous avons voulu savoir où les intervenantes trouvaient les possibilités d'apprentissage. Environ 15 p. 100 ont dit suivre actuellement un cours de formation : six participaient à des cours en ÉPE à temps partiel tandis que trois autres prenaient, par exemple, des cours sur le langage gestuel et les premiers soins, et qui étaient pertinents à leur travail quotidien. Le reste des intervenantes suivaient des cours d'intérêt général.

À partir d'une liste de dix sortes d'activités de perfectionnement professionnel, on a demandé aux intervenantes de classer la fréquence de leur participation à chacune d'elles. Les intervenantes en garderie et celles en milieu familial (autant les intervenantes indépendantes que celles affiliées à une agence) ont classé leurs activités de perfectionnement professionnel de la même façon :

Activité	**Taux moyen de fréquence***
Lecture de périodiques concernant les enfants	3,8
Lecture de livres sur la garde à l'enfance	3,4
Visionnement de programmes télévisuels éducatifs sur les enfants	3,3
Lecture de bulletins publiés par des groupes professionnels	3,1
Réunions du personnel organisées par les agences, les garderies ou les associations	3,1
Lecture de journaux destinés particulièrement aux éducatrices de la petite enfance	3,0
Participation à des ateliers	2,8
Visite à un centre de ressources	2,5
Participation à des réunions des associations professionnelles	1,9
Participation à des conférences à l'extérieur de la ville	1,3

**Le «taux moyen de fréquence» se traduit comme suit : un classement de «5» signifie que l'intervenante participe toujours, «4» souvent, «3» parfois, «2» rarement et «1» jamais.*

- Visitez les galeries d'art ou des oeuvres d'art dans la communauté. Les enfants de cinq ans pourraient vouloir faire une esquisse de l'oeuvre qu'ils préfèrent et le partager après l'excursion. Faites participer les enfants à la création d'une galerie d'art à la garderie.
- Comparez la forme et la fonction d'objets de tous les jours (par ex., chaises, tasses et souliers).
- Collectionnez des images visuelles d'oeuvres d'art célèbres et d'objets d'art de diverses cultures pour créer un riche environnement visuel. (Guettez les soldes de calendriers artistiques au début de l'année). ◆

Patricia Tarr, Ph. D., est professeure adjointe, programme en éducation de la petite enfance à l'Université de Calgary, où elle a aussi enseigné les méthodes artistiques aux étudiantes en éducation de la petite enfance et en éducation au primaire. Elle a achevé la recherche pour sa thèse de doctorat au moment où elle enseignait dans le cadre du ANCHOR Project au UBC Child Study Centre. Elle a travaillé auprès des enfants dans différents milieux, y compris la garderie, le centre préscolaire, la maternelle et les galeries d'art.

Références

Colbert, C. et Taunton, M. (1992). *Developmentally Appropriate Practice for the Visual Arts Education of Young Children.* (NAEA Briefing Paper). Reston, Vermont : The National Art Education Association.

Edwards, C., Gandini, L., et Forman, G. (1993). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education.* Norwood, New Jersey : Ablex.

Herberholz, D. et Herberholz, B. (1994). *Artworks for Elementary Teachers: Developing Artistic and Perceptual Awareness* (7^{th} ed.). Dubuque, Iowa : WCB Brown & Benchmark.

Isadora, R. (1979). *Ben's Trumpet.* New York : Mulberry Books.

Lionni, L. (1967). *Frederick.* New York : Pantheon Books.

Tarr, P. (1992). *Two-Year-Old Children's Artistic Expression in a Group Setting: Interaction and the Construction of Meaning.* Thèse de doctorat non publiée, University of British Columbia.

Autres lectures recommandées

Feeney, S. et Moravcik, E. (1987). *A Thing of Beauty: Aesthetic Development in Young Children.* Young Children, 42(6), 7-15.

Herberholz, B. et Hanson, L. (1990). *Early Childhood Art* (4th ed.). Dubuque, Iowa : William C. Brown.

Schirrmacher, R. (1993). *Art and Creative Development for Young Children* (2^{nd} ed.). Scarborough : Nelson Canada.

ÉCHOS DE LA RECHERCHE

Formation et perfectionnement professionnels des intervenantes auprès des poupons et des tout-petits

par Barbara Stuart, Margaret McKim et Debbie O'Connor

L'élément clé de la qualité dans les garderies et les services de garde en milieu familial est l'intervenante. Toutes les recherches canadiennes et américaines ont constaté que la formation des intervenantes en développement de l'enfant, particulièrement en fourniture de soins, a un effet positif sur leurs interactions avec les enfants à leur charge (Ruopp et al. 1979; Fosburg, 1981; Arnett, 1989; Clarke-Stewart et Gruber, 1984; Howes, 1983; Stuart et Pepper, 1988; Whitebrook, Howes et Phillips, 1990).

En 1992, les auteures de cet article ont lancé un projet de recherche sur les soins aux poupons et aux enfants avec le soutien financier de la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants. Cent vingt-huit intervenantes en services de garde de la région d'Ottawa-Carleton ont participé à l'étude. L'information contenue dans le présent article a été tirée d'un projet de recherche plus vaste intitulé *Transition to Child Care* dans le cadre duquel on a étudié les familles, leurs poupons et tout-petits ainsi que les intervenantes offrant à ces enfants des services de garde hors du domicile. Cet article met l'accent sur les activités d'éducation, de formation et de perfectionnement professionnel des intervenantes qui fournissent des soins aux poupons et aux tout-petits jusqu'à l'âge de 30 mois.

Antécédents des intervenantes ayant participé à l'étude

Cinquante-cinq des 128 intervenantes consultées travaillent dans des garderies, 34 offrent des services de garde dans leur foyer sous la supervision d'une agence de services de garde en milieu familial reconnu tandis que 39 intervenantes fournissent des services dans leur foyer de façon indépendante. L'information collectée a révélé ce qui suit :

- elles ont entre 22 et 58 ans (âge moyen : 33,4 ans);
- environ les deux tiers vivent avec un conjoint;
- près de 75 p. 100 sont elles-mêmes des parents;
- quatre intervenantes sur cinq sont nées au Canada;
- 72 p. 100 ont l'anglais comme langue maternelle;
- 10 p. 100 ont le français comme langue maternelle;
- elles travaillent en moyenne 45 heures par semaine à temps plein;
- elles gagnent 1 644 $ par mois pour leurs services;
- la plupart des intervenantes ont détenu deux emplois avant d'exercer leur profession actuelle.

Formation des intervenantes en services de garde

La formation des intervenantes consultées est très variée — de la huitième année aux études supérieures. En règle générale, les intervenantes détiennent un diplôme collégial. Trente-cinq pour cent de l'ensemble du groupe possèdent un diplôme en éducation de la petite enfance (ÉPE) acquis comme étudiante à temps plein ou partiel.

que les enseignantes supposaient que si l'enfant quittait le chevalet ou la table, le travail était achevé. Dans le cadre d'entrevues, les enseignantes ont discuté de l'importance du processus artistique, mais n'en ont pas reconnu toutes les répercussions. Il importe de reconnaître la nécessité d'avoir de l'espace disponible pour que les autres enfants travaillent, mais je crois qu'il est possible de dire aux enfants que leur article est toujours là s'ils veulent y travailler encore. Toutefois, la plupart des intervenantes estimeraient peut-être qu'un enfant qui travaille sur plus d'une chose à la fois manque d'attention plutôt que de croire qu'il suit un processus artistique valable.

Les jeunes enfants n'ont pas la même attention à long terme que les artistes adultes parce que leur expérience est directe et immédiate. Au départ, ils ne se préoccupent pas de préparer et de planifier soigneusement une idée qu'ils veulent développer. Toutefois, à long terme, les intervenantes devraient aider les enfants à faire de telles expériences en leur suggérant ces possibilités au début. Les leçons offertes dans les centres préscolaires de Reggio Emilia en Italie démontrent que le soutien et l'orientation fournis par un adulte sensible permet aux enfants d'explorer et d'exprimer des idées concernant un sujet sur une période de temps prolongée. Ces enfants, qui travaillent avec les enseignantes et un artiste en résidence, sont capables de réviser et de paufiner leurs idées si on leur donne des occasions valables de le faire.

Inviter un artiste

Pensez à la possibilité d'inviter un artiste à venir travailler un peu dans votre garderie (avec du matériel non toxique seulement). Il ne s'agit pas pour l'artiste de fournir un modèle à copier par les enfants, mais de démontrer le processus artistique et, dans une conversation informelle, de décrire le processus et les problèmes qui surviennent dans la création d'une oeuvre d'art. Si possible, planifiez un projet coopératif où les enfants et l'artiste contribuent également. Par exemple, à l'Université de Calgary, les étudiantes en éducation de la petite enfance inscrites au cours sur l'expression artistique ont travaillé avec de jeunes enfants pour planifier et réaliser de gros animaux en papier-mâché. Les enfants ont fourni les idées pour le projet et les étudiantes, de l'aide technique. Les étudiantes et les enfants ont appliqué du papier-mâché et de la peinture, mais les enfants se sont eux-mêmes occupés des détails des visages.

Un jour de printemps, une finissante en éducation artistique a placé son chevalet et ses peintures acryliques dans la classe des enfants de deux ans. Ils ont été fascinés de la voir peindre et l'ont vite aidée à mélanger des couleurs. D'autres enfants peignaient à leur chevalet où il y avait des couleurs similaires de peintures à tempera. À d'autres occasions, l'artiste et les enfants peignaient une toile ensemble. Les enfants attendaient leur tour avec impatience et même les enfants plus indécis ont participé. Ces activités ont généré une discussion et une interaction concernant le processus artistique et les peintures des enfants reflétaient l'expérience partagée avec l'artiste. En examinant un tableau presque achevé, un enfant d'à peine trois ans a déclaré «Il faut un peu plus de cette couleur, juste là», en montrant un endroit sur la toile.

Commencer avec l'exploration et le jeu

Observez un enfant de deux ans faire des expériences avec de la peinture et de la colle pour la première fois. Il regardera attentivement la façon dont le pinceau fait bouger la peinture sur le papier ou les lignes créées par la colle qui dégoutte de l'applicateur. Pendant ces premières expériences les propriétés naturelles du matériel guideront l'utilisation qu'en fait l'enfant. Celui de deux ans se concentrera peut-être sur l'emplacement visuel des marques qu'elle fait sur le papier ou peut choisir avec soin des morceaux particuliers pour créer un collage sur une feuille de papier. Ces explorations sont délibérées et comprennent la sensibilisation à l'esthétique concernant des éléments comme la couleur, l'emplacement ou la texture. Il n'est pas trop tôt pour les intervenantes en garderie de réagir aux qualités visuelles du travail de l'enfant en utilisant des mots descriptifs pour les couleurs, les lignes, les formes et les textures ou en parlant des sentiments suscités par les marques sur le papier. Il s'agit d'une réaction plus valable que de questionner l'enfant sur le sujet de son travail ou sur ce qu'il représente, ce qui pourrait être prématuré compte tenu du niveau d'expression de l'enfant. Cette interaction donne l'occasion à l'enfant de discuter davantage de son travail. Cette forme d'échange sensibilise aussi l'enfant au fait que l'on peut discuter des oeuvres d'art. Les intervenantes peuvent aussi traiter des images visuelles dans le coin du livre. Même les enfants de deux ans peuvent émettre des opinions concernant laquelle des versions des *Trois petits cochons* ils préfèrent.

Suggestions

Les intervenantes en services de garde peuvent faire plusieurs choses importantes pour améliorer la qualité et la portée de leurs programmes artistiques :

- Examinez le processus artistique. Analysez comment votre programme l'encourage ou le décourage.
- Appréciez les collections des enfants. Créez pour la classe des collections d'objets esthétiques et attrayants.
- Encouragez le partage d'idées concernant les images visuelles créées par les enfants et les adultes. Appréciez les réactions individuelles de l'activité artistique et les préférences personnelles envers des images particulières. Demandez aux enfants de partager pourquoi ils aiment une image ou les sentiments qu'elle suscite.
- Liez les raisons qui motivent les activités artistiques dans votre garderie avec certaines des raisons pour lesquelles les artistes créent (par ex., expriment une idée, illustrent une histoire, dépeignent une émotion, explorent des relations visuelles ou enregistrent ce qu'ils voient).
- Encouragez les enfants qui créent des formes reconnaissables dans leurs dessins en se basant sur l'observation et non seulement sur l'imagination ou la mémoire.
- Fournissez des occasions aux enfants d'observer les adultes pratiquer des activités artistiques.
- Fournissez des possibilités de jeux de rôle concernant les artistes, les architectes et les stylistes.

VOL. 9 NO. 3 FALL 1995

Interaction

PUBLICATION OF THE CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

COMPLIMENTS OF
Canadian Child Care Federation

Caring for a Living '95

Storytelling

Supporting Quality in ECE

A Glimpse of Child Care in Italy

PS 023578

1995
WINTERGREEN
LEARNING MATERIALS

It's The Best There Is

The WINTERGREEN Learning Materials Catalogue has everything you need. 188 pages of terrific products and innovative ideas that have excited teachers and caregivers in thousands of schools and daycare centres across Canada.

Don't miss our wonderful "Active Play" products on page 22 through 39; or our "Infants and Toddlers" section starting on page 102.

WINTERGREEN offers you highly trained, friendly telephone people to help you with your order, the highest quality products available and an UNBELIEVABLE GUARANTEE on every purchase. Plus we'll guarantee to match prices of comparable products from any competitor's catalogue.

WINTERGREEN 14 Connie Cres. #10, Concord, Ont L4K 2W8
FAX Free 1-800-567-8054, Toronto Area 905-669-2481, Telephone Free 1-800-268-1268, Toronto area 905-669-2815

Interaction

VOLUME 9 NUMBER 3 FALL 1995

PUBLISHED BY THE
CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

Editor	Susan Hajdu-Vaughn
Advertising	Gaëtane Huot
Design	John Atkinson
Translation	Sodes
Printing	M.O.M. Printing

CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

BOARD OF DIRECTORS

Executive Council

President	Gail Szautner
Treasurer	Milton Sussman
Secretary	Sandra Beckman
Past-President	Cathy McCormack

Directors

British Columbia	Linda McDonell
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Tess Ayles
Quebec	Daniel Berthiaume
New Brunswick	Lynda Homer
Nova Scotia	JoAnne Hurst
P.E.I.	Cynthia Rice
Newfoundland	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
Northwest Territories	Gillian Moir

STAFF

Dianne Bascombe	Executive Director
Anne Maxwell	Director of Information Services
Danielle Belair	Administrative Coordinator
Susan Hajdu-Vaughn	Editor Interation
Jennifer Murphy-Hupé	Information Officer
Gaetane Huot	Membership Officer
Lyne Flansberry	Administrative Assistant
Lynne LaRocque	Clerk/Receptionist

The overall mission of the Canadian Child Care Federation is to improve the quality of child care services for Canadian families.

THE FEDERATION'S GOALS INCLUDE:

providing information to and facilitating "networking" among a broad range of target groups. Our services and programs are targeted to direct service providers, child care organizations, educational institutions, government policy makers and public opinion leaders.

◆

supporting initiatives that increase the skill, expertise and awareness of the target groups in their respective roles in support of improved quality of child care services. This focus on education is built into many of its initiatives and actions.

◆

increasing its focus on policy and research, influencing the child care policy framework and supporting research to improve the quality of child care services.

◆

CCCF/FCSGE receives funding from
Human Resources Development Canada

GST Registration No. – R 106844335

CONTENTS

OPINIONS

Behind the Scenes 2

Letters 2

These Challenging Times and Child Care:

Economic and Social Insecurity 4
by Clarence Lochhead

Children: Canada's Future 5
by Gillian Doherty

Today's Families 5
by Karen Chandler

A Glimpse of Child Care in Italy 7
by Joanne Morris

Children's Book Reviews 9
by Elizabeth Thornley

PRACTICE

Program Ideas: Planned or Spontaneous — Storytelling is a Success 10
by Jill Ireland in consultation with Barbara Stuart

Program Ideas: Storytelling in the ECD Classroom 15
by Allen Murray and Sandra Beckman

Ask Your Health Care Professional: Sharing Ideas About Toilet Learning 17

FOCUS

Caring for a Living '95 19

Pre-Conference Day Workshops 21
by Cindy Rice, Gillian Moir, Tess Ayles and Lynda Homer

Award for Excellence in Child Care 24

For the Love of Music 25
by Susan Hajdu-Vaughn

Talking Stress Out 26

Putting Children First 27
by Catherine Rverse

NEWS

Research Update: Supporting Quality in Early Childhood Programs 30
by Theresa Hunter and Alan Pence

Across Canada 35

Calendar 36

Resources 38

Special Feature: Conference '95 ..... centre

Cover photo was taken by Philip Vaughn at the Algonquin College Early Learning Centre in Nepean, Ontario.

INTERACTION is published quarterly for distribution to Federation members. All advertising is subject to editorial approval. The Canadian Child Care Federation assumes no responsibility for any statement or representation of fact or opinion appearing in any advertisement in ***INTERACTION***, nor does acceptance of advertising imply endorsement of any product or services by the Federation. Advertising Rates are available on request. Circulation: 2,500. Opinions expressed in this publication are those of the contributor and do not necessarily reflect the views of the Federation. Except for copyright material, contents of this publication may be copied with full credit given to the Canadian Child Care Federation. If contents are incorporated into another publication, please forward copy of same. Letters to the editor should be addressed to: *Editor*, ***INTERACTION***, *Canadian Child Care Federation, 306—120 Holland Avenue, Ottawa, Ontario K1Y 0X6, (613) 729-5289, FAX (613) 729-3159.*

Behind the Scenes

The fourth national conference of the Canadian Child Care Federation was a success — more than 570 people attended the event at the Calgary Convention Centre from May 24-27. The theme of this year's conference was *Caring for a Living* — a celebration of both caregivers and the children they care for. *Caring for a Living* '95 gave delegates the opportunity to network, celebrate their talents, share innovative ideas and feel renewed.

Coverage of the CCCF conference is concentrated in the Focus section of *Interaction*. Here, you'll find in-depth articles about our keynote presenters — Dr. J. Fraser Mustard, president and founder of the Canadian Institute for Advanced Research; award-winning children's entertainers Sharon, Lois and Bram; and stress management expert Gordon Colledge. Also included is a profile on Bernadette Vangool, winner of the Award for Excellence in Child Care, and reports on some of the very popular pre-conference day workshops. Don't forget to check out the photo spread in the centre of this issue where many memorable moments have been captured.

In addition to our regular features, *Interaction* also includes articles on supporting quality in early childhood programs, storytelling in ECD, and child care in Italy. There are also more excerpts from the background papers that informed the CCCF's brief to the federal government's Standing Committee on Human Resources Development. Enjoy! ◆

Susan Vaughn, Editor

Letters

Thank you for your kind invitation to address the fourth national conference of the Canadian Child Care Federation. I regret that I will not be able to meet with the child care community in Calgary later this month.

I was hoping that the conference would be an opportunity to review progress on the government's commitment to child care. In spite of the fiscal situation, which has limited the pace of the progress, I am pleased that progress is being made.

You are aware that a new research and development program, *Child Care Visions*, is being implemented. It will assist in the continuing development of national information and professional infrastructure and help to identify and promote best child care practices.

A joint working group with First Nations and Inuit representatives is developing a program to establish and operate new child care services within First Nations reserves and northern Inuit communities. The program will at least triple the number of spaces available to parents in these communities who are preparing for or have employment. A planned feature of the program is that it will support First Nations and Inuit supervision of services in their communities.

The creation of the Canada Health and Social Transfer and the Human Resources Investment Fund will change the context of discussions with provinces and territories on joint investments to improve and increase child care services. Both orders of government are in the process of assessing implementation of these instruments.

I am encouraged that provinces continue to express interest in our commitment to invest in child care. Let me assure you that there will be funding in the Human Resources Investment Fund dedicated for partnerships with provinces to improve and expand child care services. Within such partnerships, my commitment will be to principles to guide investments toward affordable, comprehensive and flexible, accountable, quality and licensed services.

While progress is being made, there is much to be done, and I am impatient to see it done. The Federation and the people who will attend the conference [Caring for a Living] represent a necessary force in helping to see that it gets done. I look forward to our continuing collaboration.

— Lloyd Axworthy
Minister of Human Resources
Development Canada

• • •

Thank you for your letter and attached document dated February 3, 1995, on child care. I found your brief to the Standing Committee on Human Resources both informative and interesting. As a mother of two children I find myself especially interested in better child care.

The Liberal government realizes the difficult challenges that face single parents today. We are thus committed to ensuring an accessible and quality child care that works with the fiscal constraints of today's demanding world. We feel it is of utmost importance that we focus on our children for they will one day inherit the world.

I wish to reiterate that I fully support the fight for improving the quality of child care in Canada and will do what I can as a member of parliament to bring to light your recommendations.

— Eleni Bakopanos, MP
Saint-Denis

IMPORTANT NOTICE

CCCF Resource Sheet #32, *Playground Safety*, incorrectly stated head entrapment measurements. The last question in the Playground Checklist should read, "For example, are there any openings 3.5 inches to 9 inches wide that could entrap a child's head?" Please replace the original copy of this Resource Sheet with the corrected version included with this issue of *Interaction*.

The Saskatoon Family Child Care Home Association (S.F.C.C.H.A.) wishes to bring to your attention concerns we have regarding child care in Saskatchewan. Since children are the future of our country, we must do all in our power to educate the people of our province as to the important role of child care in our society. Whether care is provided within the family home, with friends or relatives, in centres, or in licensed or unlicensed family child care homes, the quality must be the best that our province can achieve. Currently, many families in Saskatchewan do not have access to quality child care due to such factors as: income, affordability, child's age, availability of spaces, accessibility and/or locality.

Our concerns have been highlighted by the dilemma with the Karalot Day Care Center in Forest Grove, Saskatoon, Saskatchewan, where parents are fighting to keep open a facility in which 24 children are receiving care by a provider and her aides in a renovated double garage (see articles in the Saskatoon Star Phoenix, May 10 and 11, 1995). Situations such as these emphasize the substandard environments and inadequate types of care in which many children are being placed. The children being cared for in these homes are not only at risk because the health and safety standards are not being adhered to, but also because developmentally appropriate programming is not adequate in many of these overcrowded, under-staffed and unstimulating environments. To challenge the general public's acceptance of such mediocre standards, we must make people aware of the fact that child care regulations exist and apply to all caregivers, whether licenced or not, educate people as to why the regulations have been laid out and explain how the regulations benefit children. Children need trained caregivers who, in the very least, adhere to the child care regulations as set out by this province.

Since the S.F.C.C.H.A. is an association with child care advocacy as part of its mandate, we would like to see more education promoting quality child care and urge stricter enforcement of the child care regulations as outlined by the province of Saskatchewan so that there is increased adherence by all child care providers, whether licensed or not.

— Saskatoon Family Child Care Home Association

The Canadian Child Care Federation
would like to acknowledge the
Yukon Child Care Association
for its outstanding hospitality during
the Federation's visit to the Yukon
in the fall of 1994.

ATTENTION! ATTENTION!

In order to continue receiving **Interaction** please advise us of any **change of address** as soon as possible.

Membership No. ____________________

Name ____________________

____

____

Old address ____________________
No.

____
Street

____
City

____
Province

____
Postal Code

New address ____________________
No.

____
Street

____
City

____
Province

____
Postal Code

These Challenging Times and Child Care

In December 1994, the Canadian Child Care Federation presented a brief to the federal government's Standing Committee on Human Resources Development. Excerpts from three of the background papers that informed the CCCF brief follow.

Economic and Social Insecurity

by Clarence Lochhead

There is no question that Canada is undergoing enormous social and economic changes, and that social policies and programs must change to meet the challenges and needs of Canadian families and children. In the book *Family Security in Insecure Times*, the National Forum on Family Security has shown how a rapidly changing set of demographic, social and economic factors have converged to produce widespread feelings of insecurity: "If Canadians do worry about the deficit, or family breakdown, or global competition, or retraining, it is not because they have an overriding interest in any one of them, but rather because of what these might mean for the security of their families and for their children's futures."[1]

Canadians are looking for a positive vision of the future, and need policies and resources that will move them towards that vision. In reforming Canada's system of social security, the government must recognize the challenges and needs of Canadian families, and take a broad-based social development approach to social policy. Policies and programs must be proactive, providing the resources, supports and interventions that promote positive social, economic, and developmental outcomes. Policies must be inclusive, creating a sense that each of us has a responsibility to contribute to, and an interest in the benefits of, the collective well-being. A social development approach also recognizes the longer-term social and economic benefits of social investments.

A society that is interested in the long-term social and economic security of its citizens and a healthy and prosperous future must be fundamentally committed to the care and nurturing of its children. Brought up in stable, secure, stimulating and loving environments, children will likely develop into healthy, caring, competent and productive adults. A commitment to child development is nothing less than a commitment to economic and social security. Quality child care is an investment that benefits everyone — children, families, communities, the nation. But apart from the social and economic benefits of quality child care, children also have an inherent right to stable and supportive care. As such, Canadians and their governments have a collective responsibility to support families in carrying out their responsibility for raising children.

This perspective on child care is critical for developing the kind of social and economic policies that will promote a healthy future for all Canadians. It is a "child-centred" perspective that recognizes the inherent value of our children, and gives them first call on society's resources. It is part of a social development approach to social policy, which understands that healthy economies and healthy societies require healthy families.

There is a vast and growing body of research demonstrating the link between poor quality child care and negative developmental outcomes. Daniel P. Keating, a professor in the Centre for Applied Cognitive Science at the Ontario Institute for Studies in Education, and J. Fraser Mustard, president of the Canadian Institute for Advanced Research, state that centuries of observation have shown that when children "are brought up in social environments offering poor nurturing, they tend to do poorly in later life, including outcomes of health, well-being and competence."[2]

Improving and enhancing children's development will provide a foundation for future learning and participation in social and economic life. Canadians must have the competence and confidence to meet the new challenges posed by rapid technological change and global competition. On this, our economic prosperity and security depends. Providing supports for families with children will not only reduce the long-term costs associated with less healthy and poorly equipped adults, but also will lay the groundwork for future economic growth. As Keating and Mustard observe, "nations that fail to understand the determinants of economic growth and the economy's relationship to the health and well-being of their populations are likely to become societies in decline... It is hard to build a modern economy with a handicapped population..."[3]

Judgements about what is and what is not fiscally responsible can only be made when weighed against our shared values, priorities and responsibilities. Recognizing the importance of nurturing environments as an inherent right of children, as critical to healthy child development and as a part of positive social development, we must put in place the policies, resources and tools that promote the assurance of high quality child care. ◆

Clarence Lochhead is assistant director of the Centre for International Statistics at the Canadian Council on Social Development.

---

[1] See: National Forum on Family Security, pg 1.
[2] See: ibid, pg 87.
[3] See: ibid, pg 101.

Children: Canada's Future

by Gillian Doherty

The demographic trends within Canada and the realities of increased technology and global competition require the future workforce to be productive and adaptable. Research has found a direct connection between a child's early experience and his/her later adult competency.

Judith MacBride-King, in a report for the Conference Board of Canada, notes that over the past 20 years, Canada has experienced a steady aging of its population and a decline in its birth rate. David Ross of the Canadian Council on Social Development has calculated that, on the basis of current demographic trends, by the year 2026 each elderly person will be supported by a little over two labour force participants. In 1986, each elderly person was supported by five labour force participants. Thus, Canada is facing the prospect of a smaller pool of potential workers whose taxes will have to support a larger number of elderly people.

A global economy, in which Third World countries are taking over a large percentage of unskilled and low-skilled jobs, requires Canada to have an educated, adaptive workforce in order to compete successfully. The fact that the new jobs that are replacing the unskilled and low-skilled jobs being lost require higher levels of education is already evident. People with less than a high school education are increasingly finding that they cannot compete in the job market and have to turn to unemployment insurance or social assistance. This is a cost to the whole society. Human Resources Development Canada reports that between 1990 and 1993, jobs held by university graduates increased by 17 per cent, jobs held by high school graduates increased by only 0.5 per cent, and jobs held by those who had not completed high school *decreased* by 17.2 per cent. Both the decreasing pool of potential workers and the need for an educated, flexible workforce to be competitive in a global economy, mean that a premium must be placed on giving *all* children the best start in life so that they can be productive adults.

The first six years of life lay the foundation for later social skills and competence in communication, reading, mathematics and reasoning. These skills are essential for success in school. The first six years are also important for the development of self-confidence, a requirement for being innovative, and for the development of self-management ability. There is some research suggesting that there may be critical periods within the first six years for the development of basic social, language and thinking skills. Furthermore, if the basic competencies are not achieved during these early years, it is very difficult for the child to achieve full competency at a later age. [4] Because the first six years are so important, every member of society has a vested interest in the experiences young children are receiving. ◆

Gillian Doherty is a freelance social services planner and researcher who has done considerable work in the child care field and the author of two books that examined the issue of quality in child care.

---

[4] See: Doherty-Derkowski, *Quality Matters: Excellence in Early Childhood Programs*, pages 5 and 6, for a discussion of the research showing that the first six years are crucial for basic skill development.

Today's Families

by Karen Chandler

Child care has not traditionally been viewed as a means to enhance child development or even as a support to families but simply as a response to mothers who needed to work. Within this context, the care provided has often been custodial rather than developmental. It has been inadequate in meeting the needs of children and their families. As a result, many Canadian children and families need increased support.

Many children in Canada start their lives in poverty. In 1992, 1.25 million children lived in low income families — nearly one in every five Canadian children. It is estimated that 40 per cent of food bank users are children. Lone-parent families, mostly headed by women, have increased in the past 15 years from 11 to 16 per cent of all families with children under the age of eighteen. Almost 60 per cent of these families survive on low incomes. Many separated and divorced non-custodial parents do not live up to their financial obligations; often their commitment to child support is inadequate, unreliable or ignored. Single mothers, especially those with children under the age of six, face a particularly difficult time gaining employment. Too often a lone-parent family's life is one of poverty, welfare, food banks and inadequate housing.

Many jobs in the Canadian economy are increasingly low-paying, and this failure of wages to keep pace with inflation has resulted in a real decline in the average family's purchasing power. A growing number of Canadian families need two wage earners to achieve a reasonable standard of living. Indeed, a big change in the world of work during the past two decades has been the steady rise in the number of women entering the paid labour market. Because of economic necessity and/or personal preference, more women are combining a family with career.

Researchers in the study of balancing work/family have raised the awareness of the increased stresses that many families are experiencing. Lone-parent and dual earners alike experience high levels of stress as they try to balance work and family obligations. Long hours, the demands for increased productivity, a need to keep up with technological change, and an increase in family responsibilities all contribute to what is referred to as "time crunch." For some parents, feelings of guilt and increased worry about their children add to the level of stress.

The changing nature of Canadian life means that many parents are removed from the natural supports of family and roots, traditions and models, when they begin the often unprepared-for-task of parenting. The extent to which extended family members live near each other and are able to provide child care has decreased. Increasingly, parents are employed outside the home at early stages of their child's development. Working parents have difficulty finding adequate child care, and an even more challenging task finding quality care.

As communities count the cost of inadequate parenting, family stress, teenage pregnancies, school dropouts, increased crime, poor health and so on, they should recognize the need to mobilize efforts and increase support to families. Ensuring that all families have access to quality child care is one support system that is too costly to ignore. ◆

Karen Chandler is a faculty member, ECE program, George Brown College, and a past president of the Canadian Child Care Federation.

Bibliography

Child Poverty Action Group, Family Service Association of Metropolitan Toronto, Social Planning Council of Metropolitan Toronto. (1994). *The Outsiders: A Report on the Prospects for Young Families in Metro Toronto.* Toronto: Author.

Doherty, G. (1991). *Quality Matters in Child Care.* Huntsville, Ontario: Jesmond Publishing.

Doherty-Derkowski, G. (1995). *Quality Matters: Excellence in Early Childhood Programs.* Don Mills, Ontario: Addison-Wesley Publishers Limited.

Human Resources Development Canada. (1994). *Background Facts: Social Security in Canada.* Ottawa: Author.

Lero, D. & Johnson, K. (1994). *110 Statistics on Work Family.* Ottawa: The Canadian Advisory Council on the Status of Women.

MacBride-King, J. (1990). *Work and Family: Employment Challenge of the 90s.* Ottawa: Conference Board of Canada. Report no. 59-60.

National Forum on Family Security. (1993). *Family Security in Insecure Times.* Ottawa: Canadian Council on Social Development.

Ontario's Women's Directorate. (1991). *Work and Family: The Crucial Balance.* Toronto: Author.

Ross, D. (1989). *Child Poverty in Canada.* Ottawa: Canadian Council on Social Development. Unpublished paper.

The Vanier Institute of the Family. (1994). *Profiling Canada's Family.* Ottawa: Author.

NOW AVAILABLE

Background papers developed for the Canadian Child Care Federation's Brief to the House of Commons Standing Committee on Human Resources Development, December 1994.

- *Standards of Practice and Quality Child Care* by Gillian Doherty
- *Child Care, Social Policy and Social Development* by Clarence Lockhead
- *Voluntary Accreditation and Program Evaluation* by Karen Chandler
- *Regulations, Standards and Enforcement* by Christine McLean
- *Parental Involvement in Child Care* by Karen Chandler
- *Professionalism: The Link to Quality Care* by Sandra Griffin
- *Training and Quality Child Care* by Sina Romsa

Also available:

- *National Child Care Policy in Canada 1966-1995* by Anne Maxwell and Cathy Ryerse (updated 1995)
- *Interaction Index Fall 87 to Spring 95* (subject, name and title)

The background papers are available at $5.00 each to members, and $10.00 each to non-members. The Index is available in English or French for $10 (members) and $20 (non-members). To order, contact the Canadian Child Care Federation, 306-120 Holland Avenue, Ottawa, ON, K1Y 0X6. Fax (613) 729-3159. Payment by cheque.

A Glimpse of Child Care in Italy

by Joanne Morris

After spending two weeks at the University of Victoria Summer Institute last year, I was excited about the many new ideas I had picked up from examining how other countries deliver child care. Each country's child care system embodies its own cultural, socio-political and economic influences; each system reflects its historical evolution. One of our instructors at the Summer Institute was Dr. Moncrieff Cochran. He gave us good advice: "Adapt an idea, do not adopt a model." I found the study of Italian child care to be especially useful and want to share that model with you.

In Italy, child care is considered the social right of all children. A publicly-supported child care system used primarily by working mothers accommodates children from birth to three years of age. Although mothers are encouraged to stay home with their infants for the first nine months in acknowledgement of their important maternal role as primary caregivers, family policies provide only 70 per cent of earnings for 12 weeks and 30 per cent for the other six months.

Preschool programs are seen as a right of citizenship for all children three to five years of age and Italian society expects all children to attend. Where there is a shortage of state-owned spaces for children, the state subsidizes private centres. In the northern more industrialized parts of Italy, there is an abundance of child care centres due to the demand of working mothers. In the southern more agrarian part, there are fewer programs and mothers who use day care are often stigmatized as abandoning their young children.

Italia
itaLiA

A powerful women's movement in the mid-1960s brought about significant change to the role of women and the rights of children in Italy. Historically, a woman's primary purpose was to produce children; yet, she had no legal claim to them if her husband died. Wet-nursing practices were commonplace and women had no property rights. Women were viewed as abandoning their children if they went to work. By the mid-1970s, family leave policies, maternity and infant legislation, publicly-funded child care and equal pay in the workplace had been implemented as a result of the movement.

As child care programs evolved, the more custodial aspects of the early church-run preschools took a back seat to the importance of understanding the nature of the child, children's rights, the role of the school in protecting those rights, the changing nature of the Italian family, and the importance of continuity — both within the school setting and between home and school. This shift acknowledged the family as the mainstay of society, while recognizing its changing role. Families are integrally involved in child care in administration, in program decision-making, and in their children's activities and events.

Now, child development is the foundation for program activities and the underpinnings of the existing system stem from influences such as Friedrick Froebel (child-centredness), Maria Montessori (sensory-motor development), Jean Piaget (observation and cognitive development), and the Agazzi sisters (the emotional relationship between the child and the teacher). In her Summer Institute presentation on the municipality of Reggio Emilia, Dr. Rebecca New showed us this rich set of influences.

Reggio Emilia's late founder and director, Loris Malaguzzi, captured the essence of Italian preschool programs by saying: "We continue to be convinced that without attention to the central importance of teachers and families, our view of children is incomplete; therefore, our proposition is to consider a triad at the centre of education — children, teachers and families" (1993).

For the past 25 years, the municipality of Reggio Emilia in northern industrialized Italy, has committed 12 per cent of the town budget to the provision of infant/toddler centres and preschools. This small community of approximately 130,000 people has 22 preschools and 14 infant/toddler centres. Parents and community representatives comprise the *consulta* — the school organization committee that influences government policy as well as school policy. This level of community involvement is reflective of Italian culture and ensures comprehensive family and societal responsibility. For example, it is not uncommon for parent-teacher meetings on the psychological needs of the children and program requirements to extend late into the night. When there is something to celebrate, it is a community affair. For example, when one child care centre opened its amusement park for birds, close to 800 people attended. During its creation, various families and members of the community were involved in the details of the park. They helped the children discover how to make a water fountain work, how to make a water-wheel turn and created feeders for the different types of birds.

Organizationally, there is a strong team approach to the functioning of the system with no hierarchy amongst those involved. The director works with a team of *pedagogista* who work with the teachers to explore the various ways to be involved in the children's learning. There are two teachers in each classroom plus an *atelierista*, whose responsibility it is to extend the children's work, their thinking, and particularly their creative and symbolic expressions through the use of a wide variety of materials.

The need for formal teacher training has been recognized only recently. Until 1991, the main criteria for being a teacher included being female, having a secondary school diploma, completing one-year of practice teaching and passing a state exam. Formalized in-service and pre-service university training is currently being developed. Team staff in the child care systems guide their interactions with the children using copious amounts of daily documentation on each child and hours of discussion amongst themselves, pedagogista and parents. The staff consider themselves learners and actively seek information about the children's learning processes. This is a fascinating example of practice driving theory. Dr. New found that teachers in Reggio Emilia could articulate theoretical premises for their work more fully than she had experienced elsewhere.

There is also a significant emphasis on relationships. Children are grouped with the same teachers throughout their two to three preschool years. This allows teachers and children to share in the discovery of knowledge and the co-construction of ideas and concepts through their experiences together. For example, when a puppeteer stimulates a child's imagination by provoking emotional reactions such as fear, staff view this as a healthy opportunity for children to handle their emotions and seek comfort from others within a safe environment. This concept has broad social implications for reinforcing feelings of competence in children within a caring environment.

The total environment is enhanced by the aesthetic qualities of the design of the buildings, the gardens, the furniture and the vast array of materials that are displayed in the classroom to emphasize colour, shape, texture, size, uniqueness and beauty. Each classroom is integrated with the outdoors through large wall-size windows that open onto gardens and courtyards. In the central part of the building, there is a gathering space called the *piazza*, similar to what one would find in a small Italian town. Space allows for ongoing project work with the *atelierista*. Children's work, both in progress and completed, is valued immensely. Mirrors are used extensively and serve many purposes. They provide a sense of openness and light and also an audience for the children as they play. Even in the bathrooms, mirrors are sometimes whole and sometimes in pieces, thereby intriguing the young children with fragmented images of their bodies. Bottles of coloured water, items collected from outdoors, antique furniture and an overall cleanliness — all these form a pleasing environment for children and adults alike.

Children are encouraged to express themselves through many symbolic languages including drawing, sculpture, dramatic play and writing. They are given many opportunities to revisit their work and their ideas in order to repeat activities, extend their thinking or reconstruct an idea. They are encouraged to re-evaluate their work, to reflect, to discuss and to hypothesize further.

Renowned early childhood experts, such as Dr. New and Dr. Lilian Katz, have studied these programs and, through on-going discussion, have looked at possible ways to adapt some of these ideas. It is interesting to reflect on quality child care in Canada and what we can learn from schools such as the ones in Reggio Amelia. ◆

Joanne Morris is former president of the Canadian Child Care Federation.

References

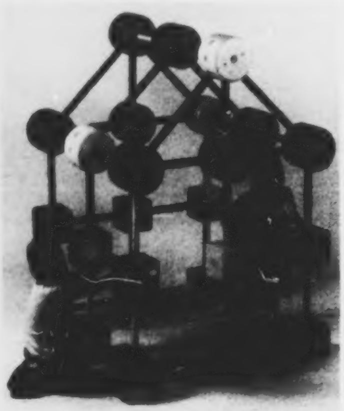
Cochran, M (ed.) (1993) *International Handbook of Child Care Poacies and Programs*. New York: Teachers College, Columbia University Press.

Hellman, J. (1987) *Journeys Among Women: Feminism in Five Italian Cities*. New York: Oxford University Press.

Malaguzzi, L. (1993). "For an Education Based on Relationships." *Young Children*, 49 No. 1. Washington D.C.: NAEYC.

New, R. (1993). *Italy. International Handbook of Child Care Policies and Programs*. New York: Teachers College, Columbia University Press.

New, R. (1994). *Reggio Emilia. Lecture at University of Victoria Leadership Institute in Child Care*. Victoria B.C.



Giant Building Set

Imagination is the only limitation on the number of things children can build with this giant construction kit. It can also be used as a basis for gym and physical activities. Made of sturdy plastic, it is soft to the touch and quiet in play!

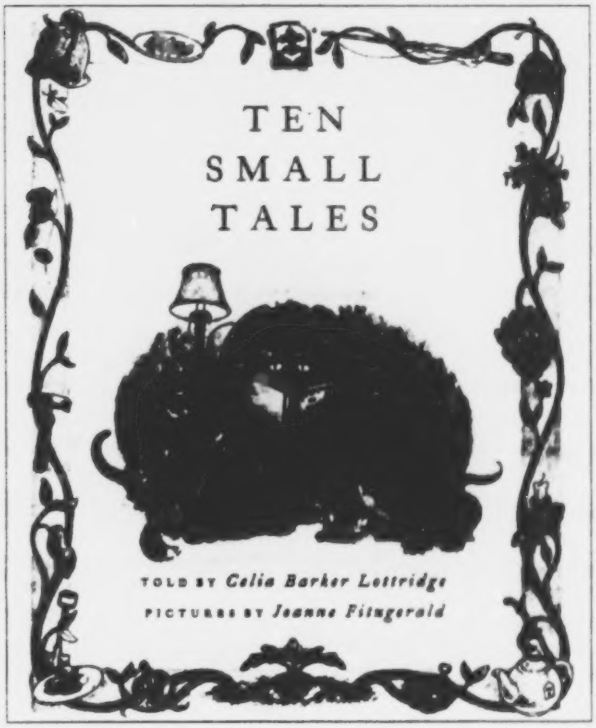
Scholar's Choice

Helping you make learning fun!

Call for a copy of our 1995-1996 Early Childhood Catalogue.

1-800-265-1095

Children's Book Reviews



Ten Small Tales

Written by Celia Barker Lottridge
Illustrated by Joanne Fitzgerald
Douglas & McIntyre, 1993

Toronto storyteller, Celia Lottridge wanted to bring together a collection of less-familiar stories that would capture young listeners in the same way as the classic nursery tales. She was looking for the inherent drama and structure of the classics that make children become involved in the story. She has succeeded with *Ten Small Tales* — a lovely collection for story lovers ready for a change from *Goldilocks and the Three Bears* or *The Three Little Pigs*. Gathered from collections of folk tales, traditional rhymes and other storytellers, Lottridge's stories are sure to delight.

One, a humorous tale from Malaysia entitled *Four Legs, Four Arms, One Head*, tells how a young boy and his father unwittingly outsmart a curious tiger. The more familiar Russian story, *The One-Turnip Garden*, has the smallest child in a family play a big role in growing and harvesting a gigantic turnip. The nursery-story quality of all the tales is enhanced by Joanne Fitzgerald's soft pastel colours. The common feature of these ten tales is that they come from the strong oral tradition of storytelling — making them perfect for telling out loud. Lottridge says, "It is the nature of stories to travel..." — this collection will help them continue their journey.

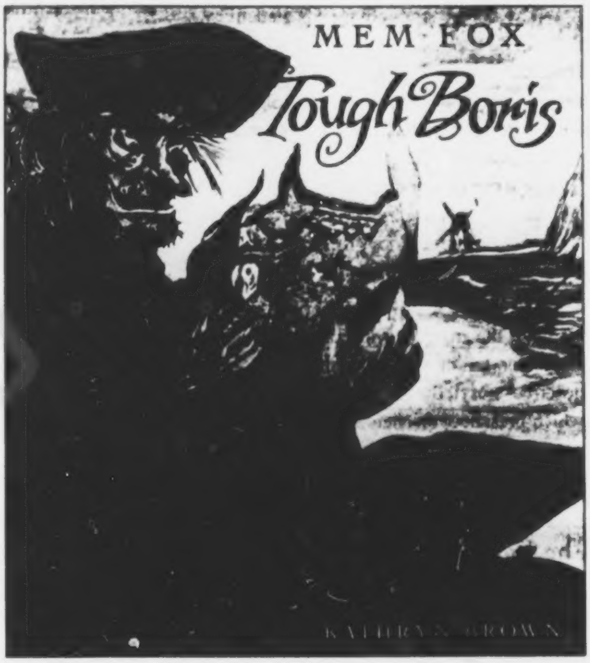
Tough Boris

Written by Mem Fox
Illustrated by Kathryn Brown
Harcourt Brace & Co., 1994

Pirates are tough! Or, are they? Maybe not quite as tough as we think, if we are to believe Mem Fox's account in *Tough Boris*. Boris is tough, greedy and fearless — just like all pirates. But, when his parrot dies, Boris cries, proving he has a soft side, too. With simple text, Fox's story is at the same time humorous, slightly grisly and all heart. Children will enjoy the horrible descriptions and also the twist that shows us Boris' human feeling.

The text has lots of repetition, which encourages involvement in the story and also softens the use of words like "scruffy," "greedy" and "scary." Kathryn Brown's illustrations tell their own story. It is in the pictures that we find out that a young boy is telling the tale, as we watch his adventures aboard the pirate ship. Children will enjoy following this action, which is not described in the text. Pirates are popular with children and *Tough Boris* is sure to become a favourite. ◆

Elizabeth Thornley is a librarian in the Children's Department of the Ottawa Public Library.



PROGRAM IDEAS

Planned or Spontaneous – Storytelling is a Success

by Jill Ireland in consultation with Barbara Stuart

It's 10:30 in the morning. You announce to your group of children that they need to tidy up their toys because it's circle time. You hear three children groan. You feel like groaning too. Not another circle! Today's circle was planned at 8:20 this morning as you raced to the photocopier thinking "I'll read a story and then they can colour — again." Your anxiety level increases as you ask the children for a third time to clean up for circle time — Why are they taking so long?!?

Has this ever happened to you? If it has, you are like many other ECE professionals who experience "circle burn-out." Many preschool teachers wonder what they can do for a change. Many resort to buying resource books, making a trip to the library, asking fellow teachers or just "winging it" one more time.

Why not try storytelling? It's an activity that can be approached in many different, resourceful ways. For example, storytelling may or may not involve the use of props, such as puppets, feltboards and pictures. Storytelling can be done by the teacher, the children or it can be a cooperative effort by both. The content can consist of old familiar favourites or original stories made up solely by the teacher or with the help of the children.

This article will address storytelling and examine the many ways teachers can integrate storytelling into programming. It will describe storytelling statistics and ways in which preschool teachers can be encouraged to attempt storytelling for the first time or to improve their skills.

The Research

The objective of my research was to find out how frequently ECE professionals use storytelling with children in child care programs. The research involved a questionnaire consisting of twelve multiple-choice questions and one short-answer question. Eight child care centres in a small city in southwestern Ontario were randomly selected from the phone book. The ages of the children cared for ranged from four months to school-age. Out of the 65 questionnaires distributed, 48 were returned. All respondents held either an ECE diploma, a Bachelor of Applied Science or were otherwise approved as qualified child care teachers. The number of years the teachers had worked in the child care profession ranged from nine months to 13 years. Some staff reported working with different age groups on a regular basis; therefore, some respondents' answers may be referenced in more than one of the age groups discussed.

Seven of the respondents were teachers of infant programs. Five of these teachers claimed to use storytelling on a regular basis. Storytelling was said to involve songs, fingerplays and simple stories. For the majority, storytelling was spontaneous and based on original versions of stories already familiar to both teachers and infants. One teacher reported that changing the details of a familiar story depended on the infant's age and level of understanding.

Of the total staff polled, 15 teachers reported working with toddlers. Of these, only one reported having done no storytelling at all. Most of these teachers reported using stories familiar to both themselves and the children and changing some story details to increase interest or to censor unnecessary violence such as may be found in fairy tales.

Twenty-one out of 31 preschool teachers taught only preschoolers (two-and-a-half- to four-years-of-age), while the rest taught other age groups on a regular basis as well. From this group, 27 claimed to storytell. Several teachers reported telling stories that were familiar to themselves and the children. Some created stories using ideas from the children, while the majority used a combination of these techniques. When telling a story familiar to the children, 56 per cent changed the details of the story in order to make it more age-appropriate, to personalize it by changing characters' names to the children's names or because "I never tell a story the same way twice."

Sixteen teachers reported working with kindergarten and/or school-age children. Most of these teachers told stories well known to both themselves and the children while, at the same time, frequently changing some details for fun and interest.

FIGURE 1

Percentage of Props Used

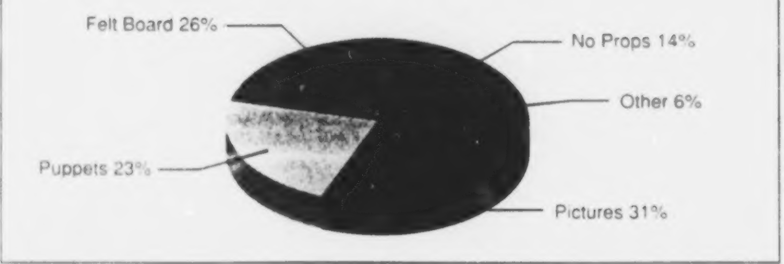
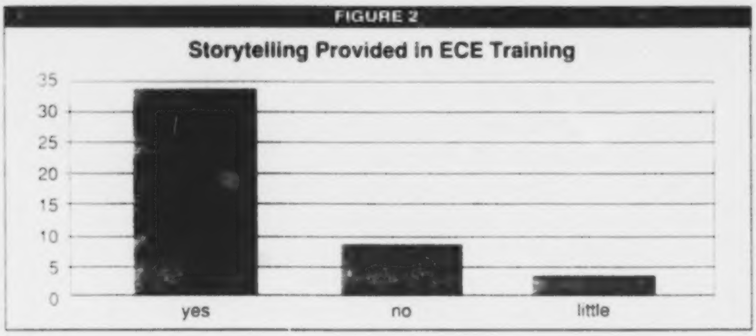


FIGURE 2


Storytelling Provided in ECE Training

Overall Trends

Are there significant trends in storytelling techniques among specific age groups? I noticed that storytelling with infants is largely done spontaneously while in the older age groups, more planned storytelling occurs. The frequency of storytelling varied widely, ranging from "several times a week" to "rarely" across all age groups. Most teachers use props when storytelling. Only 14 per cent do not use props at all. Pictures, feltboards and puppets are used most often. Six per cent report using other props including toys, songs, overheads, dress-up clothes and pictures that are drawn as the story unfolds.

Of the 48 teachers who completed the questionnaire, 74 per cent reported that storytelling was included in their ECE training, 19 per cent reported it was not, and seven per cent said it was slightly touched upon. When asked how they were exposed to storytelling, the majority had read articles or attended a workshop. Eleven percent had watched a video while 15 per cent had experienced none of the above. Other responses included "watching a storyteller," "learned during field placements" or "taken in a course."

Overall, 87 per cent reported that they had attempted storytelling and the majority of these people claim to storytell on a fairly consistent basis. I found this to be surprisingly high as I have rarely encountered a teacher telling a story without a book in any of my work placements with children. This is probably due to the many different ways teachers define storytelling. Of the teachers who did not storytell, the main reasons given were "had not thought of it," "had not been taught" or "were not trained."

Getting Started

All but one teacher reported that they would consider trying or doing more storytelling. When asked what would facilitate this, teachers suggested: workshops on storytelling; learning what types of stories to use; having more props and resource books about storytelling; watching a video on storytelling; and practising telling stories with other teachers in order to get feedback and feel well prepared.

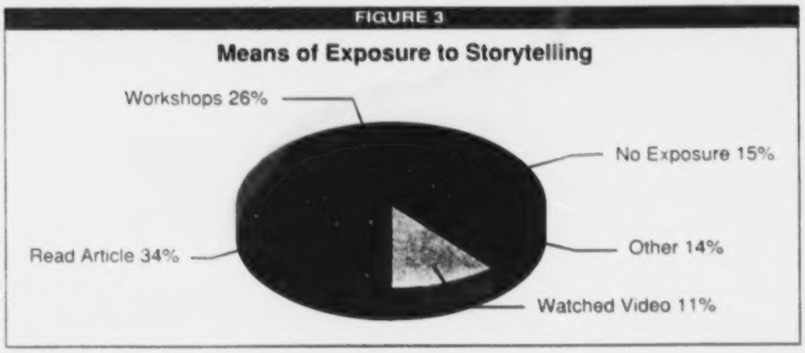
So, how do you get started? To begin, choose a story that you know well or make yourself more familiar with a classic tale. You may want to look for stories with repetition or obvious patterns. This generally makes it easier for you to remember. However, do not get hung up on memorizing the story. Put the book down and picture the story in your mind. "Learn it by heart, not by rote" (McKee, 1994). Repetition in your story can help to initiate participation from the children as they will be able to anticipate what is going to happen next. Leaving big pauses and using obvious gestures will help cue them in. Before you storytell, write down the main story line and think of gestures, accents or possible props you may want to include.

When you are telling a story, do not worry if you forget something — chances are the children will not notice. If they tell you "that's not how it goes," remind them that stories belong to the storyteller and this one is yours to tell as you like. Invite the children to do the same. Explain that in the tradition of storytelling, storytellers are allowed to change stories to suit their own needs and the needs of their audience (McKee, 1994).

If the children know the story, they may want to stick to the "script." But, I have also found — particularly with older preschool and school-age children — that they enjoy deviating from the original version, especially if you invite them to suggest new names, objects, places and endings. Because of the possible variation in the reactions of the children, it is important to be flexible. Accept the children's comments and additions. Of course, you will need to set your own limits on how many interruptions you will accept and the degree to which you want to change the story line.

For example, when I was telling a group of kindergarten children the story *Jonathan Cleaned Up, Then He Heard A Sound* by Robert Munsch, most of them were very familiar with the story. So, when it was time to tell who and what was left in Jonathan's living room after the subway stopped, one child added a new item, "There was a dinosaur lying on the couch." This was followed by loud laughs. Soon, other children began suggesting new items too. I accepted their ideas by repeating them as part of the story. It was not long, however, until some suggestions were in need of censorship. I could tell the giggles would get out of hand, so I quickly moved the story on, saying, "You will never guess

FIGURE 3


Means of Exposure to Storytelling

what Thomas did next!" Remember to involve the children but maintain your role as leader by guiding them through the story. Be prepared: children are likely to get loud at times, but don't confuse volume with chaos.

Even if the story you choose is unfamiliar to all or most of the children, you can still get them involved. Use strong facial expressions, gestures and varied intonation to cue them as to what will happen next. For example, in *Mortimer*, when you say "from upstairs Mortimer sang...." put a lot of emphasis on "sang" and then pause. Use your arms to model the actions Mortimer might use when singing. You can also mouth the word "clang," the first word of Mortimer's song, to help get them started. If none of that works, you can always stop the story and ask, "What do you think he sang?"

It is also important to slow down when telling a new story to the children. You will know you are going slow enough when the pace you adopt makes you almost uncomfortable. Be sensitive to the developmental level of your audience. Young preschoolers and especially toddlers, need a lot of time to receive information, process it and then verbalize a response back to you. Therefore, know that silences are normal, particularly with this age group.

When storytelling, you may prefer that the children remain quiet and not become involved in telling the story. That is perfectly fine. This style of storytelling is particularly appropriate for more serious stories, a personal story of your own, or a tale traditional to a certain culture. To prepare children to participate in this way, it is important to verbalize your expectations for their behaviour prior to beginning the story. When children sit quietly and listen it is still a form of participation. Once you begin storytelling, you will establish your own style and learn when and how it works for you.

Storytelling with Different Age Groups

As preschool teachers, we must work with different age groups throughout our teaching careers and even throughout the course of the day. The developmental level of these different age groups is often enormous. Recognize that it is much different storytelling with toddlers than it is with four-year-olds. I even find an amazing difference between four- and five-year-olds. To make things even more challenging, there is always variation in the developmental levels among same-age children. Because of these factors, we may look for excuses to eliminate storytelling from our programming: "My toddlers have too short an attention span" or "Udani would enjoy it, but it would likely go right over Jessica's head." Yes, toddlers have a very short attention span, so make your story short and sweet. The story may in fact be difficult for Jessica to follow; try picking a story Jessica knows well and slow down in particular spots to allow her to participate. The more you storytell, the more you will begin to realize that part of the magic of storytelling is that it is not age-restricted. From infants to the elderly, everyone loves a good story.

> There are many benefits to storytelling. When you storytell, you give your audience the gift of imagination beyond the pictures and the printed word. Storytelling has no limitations.

Infants

Storytelling can begin with infants. Some teachers may feel infants are too young for storytelling because of their short attention spans and quick mood swings. Storytelling is generally most successful when done spontaneously with individual infants. The storyteller must be flexible and sensitive to the infant's response. The stories you choose will definitely be different than those you would choose for preschoolers. Nursery rhymes or songs that tell stories work particularly well. Using plenty of rhythm and rhyme, coupled with various sounds, gestures and facial expressions, will really captivate your audience (Gordh, 1994). Try pausing periodically to allow the infant to respond. If you make up your own stories, they should be very short and simple (Gordh, 1994).

Although storytelling with infants may initially seem inappropriate, impossible or unnecessary, it is definitely beneficial to both teacher and infant. It allows the teacher to build on skills, enrich infant program planning and promote infant development. Storytelling can be the basis of a very stimulating and cohesive interaction between teacher and infant.

Toddlers

Storytelling with a group of toddlers can be tricky because the differences between one- and two-year-olds can be so vast. Storytelling works with toddlers too, but you need to pay close attention to your choice of story, its length and how it will hold their attention

You can start by using familiar stories, such as *The Three Little Pigs* or a nursery rhyme (Gordh, 1994). Feel free to delete or change parts of the story. Keep the story short and simple. Once you have their attention, you will likely not have it for long. You could make up short stories about the children or replace character's names in a familiar story. Be prepared to insert extra names — once you mention one or two of the children's names, everyone will want to hear his/her name! The level of participation you want from your toddlers is up to you. You can encourage them just to listen, repeat your gestures or expressions, or you may want them to act out parts of the story. I have found that encouraging toddlers to sit and listen makes it easier to keep them focused. However, inviting them to repeat a few growls and claps also keeps up the level of excitement.

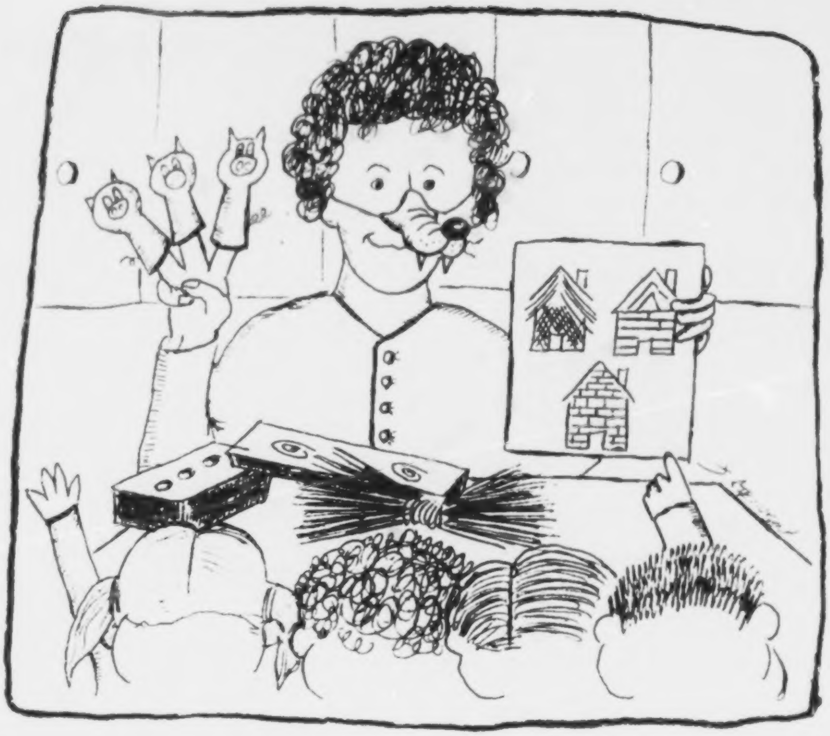
There is great variation in the style and frequency of storytelling among teachers. Once you begin storytelling, you will establish your own style and learn when and how it works for you.

Preschoolers

When you storytell with preschoolers, you can use many of the same ideas and techniques that are effective with toddlers and infants. The significant difference with preschoolers is that stories can now become longer and more complex. You might start with a favourite story. Other possible stories are fairy tales or folk tales. Asking parents from different ethnic backgrounds for classic children's tales from their own cultures sends a positive message to the children of that culture. Their stories make a very educational and interesting experience for the rest of the group too. You could also use a fairy tale to build up your own story. For example, you could make up a modernized version of *The Boy Who Cried Wolf* or *The Three Little Pigs*.

When you tell a story, you become the owner of that story and have the right to tell it how you wish. If you want to write your own original story, you could start by telling a story about something that happened at school or at home to yourself or someone else. Then add on more and more. Make your story funny, scary, serious or silly.

Many teachers report that their storytelling is done spontaneously rather than pre-planned. Spontaneous storytelling is a great way to fill in extra unexpected time. For example, imagine a group of children who have finished cleaning up and are ready to go outside but must wait for six other children to finish tidying up. It's that potentially chaotic "transition time." Rather than letting the waiting children get bored, restless and loud, get their attention by telling a story. Storytelling can be a great discipline-prevention technique!



Kindergarten and School-Age Children

With kindergarten and school-age children, you can expand still further on the different approaches to storytelling. If you have already done storytelling with preschoolers, you can build on your techniques. Be prepared for different responses from the children due to the differences in their development; the kindergarten children may be much quicker to participate and become involved in the story.

You can start by telling an original story written by one or a group of children. Perhaps the author or authors would like to be your helpers. Using puppets or other props, you could also perform a simple play. If you can afford it, try shooting slides of a favourite storybook. Set up the slide projector, turn off the lights and let the children watch the pictures as you tell the story. You can even cheat and read the story from the book if it makes you feel more comfortable and helps you get started!

Instead of always telling the story yourself, involve the children in telling the story. For example, in the story *Pigs* by Robert Munsch, the children could be the pigs who, in this case, pretend to run right over Megan. The role of Megan could be played by you or another child. To keep things from getting out of hand, set boundaries ahead of time. Tell your pigs they must stay on the carpet area or the story will stop. If you are using this technique for the first time, another teacher or assistant should be present to guide the children's actions as you tell the story.

After introducing storytelling to your children, you may find them volunteering to tell stories. Be prepared to set time aside for this. Perhaps they can sit in the teacher's chair and tell their story while you act as their assistant. If you make this part of your routine, you will likely find the same children volunteering to storytell. In order to encourage others, you could offer the children a topic to help them get started. Invite children to storytell but allow them to say "pass" if they do not want to join in. This in itself is still a level of participation (Gordh, 1994). You could also try videotaping the children as they tell a story — they love to see themselves on TV!

BEST COPY AVAILABLE

If your child care centre has school-age children, try storytelling with them as well. You might think that they are too tired to attempt these tasks, especially if it's late in the day. Do not presume they will not be interested — try it. The children will likely welcome anything new and exciting during the after-school time slot. Even if their energy level is low, they will relax and enjoy listening to your stories.

Happily Ever After

Why should you take on the extra work of preparing yourself for storytelling? Is it worth it or will it even work for you? There is no doubt that there are many benefits to storytelling. When you storytell, you give your audience the gift of imagination beyond the pictures and the printed word. Storytelling has no limitations.

Storytelling addresses listening skills and, by encouraging children to tell their own stories, it stimulates their oral fluency (Hough, Nurss & Wood, 1987) and facilitates their creativity. It provides them with a sense of control because they can influence the direction and content of the stories. It also enhances a child's self-esteem and confidence as it encourages participation both as a listener and a storyteller.

Experience is the most powerful means by which we learn (Combs & Beach, 1994). For school-age children, storytelling can be used to personalize the social studies curriculum. The knowledge we store in our brains is largely in the form of stories. Therefore, it is much easier to remember information presented in a story format than in sequences of unrelated facts (Smith, 1998).

As a teacher, you can enhance your program planning and creative skills by storytelling. It adds excitement to the children's day and, in turn, to your day. The children's laughter and smiles can reward you with a strong sense of being valued as a teacher and this can help in the prevention of "burn-out."

The experience of sharing stories has the potential to foster co-operation among children and to create bonds that transcend gender, class and culture (Combs & Beach, 1994). Clearly, the benefits of storytelling are immense. ◆

Jill Ireland recently completed a Bachelor of Education at Brock University in St. Catherines, Ontario. Barbara Stuart is the director of the Family Studies Laboratory School in the Department of Family Studies, University of Guelph.

References

Combs, M. & Beach, J.D. (1994). "Stories and Storytelling: Personalizing the Social Studies." *The Reading Teacher*, 47(6), 464-471.

Gordh, B. (1994). "Storytelling in the Classroom." *Scholastic Early Childhood Today*, 8(4), 42-49.

Hough, R.A., Nurss, J.R. & Wood, D. (1987). "Tell Me a Story: Making Opportunities for Elaborated Language in Early Childhood Classrooms." *Young Children*, 43(1), 6-12.

Ishee, N. & Goldhaber, J. (1990). "Story Re-Enactments: Let the Play Begin." *Young Children*, 45(3), 70-75.

McKee, B.C., professional storyteller, information gathered during a telephone interview, July 28, 1994.

Soundy, C.S. (1993). "Let the Story Begin." *Childhood Education*, 69(3), 146-149.

Watercolour Wands
Painting Sponges
PAINT POCKETS
CONTENANTS À GOUACHE
MY FIRST
MES DÉBUTS
Crayola
Scissors Ciseaux

Crayola Preschool Préscolaire

Binney & Smith Canada, Lindsay, Ontario K9V 4R8

®Reg. T.M./M.D. A.U./U.A.

PROGRAM IDEAS

Storytelling in the ECD Classroom

by Allen Murray and Sandra Beckman

The following article provides some thoughts on the use of storytelling in Early Childhood Development (ECD) programs. Author Allen Murray is a Yukon College ECD instructor who uses a traditional storyteller in his Foundations of Early Childhood Education class. Co-author Sandra Beckman is coordinator of the ECD program at Yukon College.

In both the traditional and modern sense, the storyteller creates the environment in which the story is told. Although the storyteller needs a good story to work with, we all know that the story doesn't tell itself. The storyteller works with the story and uses the environment for assistance. The storyteller is critical because he/she uses the listener's mind and ability to conceptualize in order to recreate the story. The mental pictures will be unique and different for each person. The best storytellers make it difficult for the listener to differentiate between reality and imagination.

The instructor can enhance the story for both the student and the storyteller by creating a suggestive environment or using one or two props that the individual's imagination can lock on to. For example, for Allen Murray's first class in *Foundations of Early Childhood Education*, he invites a traditional storyteller to tell the creation story from her oral history. He sets the stage by using simple props to simulate a cave. The room is darkened and a makeshift fire pit is placed in the centre of the room. Students enter the room by walking through a short tunnel constructed of tarps and blankets. They are welcomed into "the first classroom" — a cave in France over 7,000 years ago.

Technology is increasingly replacing human art forms and interactions. As technology takes over the role of storyteller, we realize that the story told by technology is hollow because it doesn't allow for alternative thinking. The visual images are given to us — our thoughts are programmed! There is also a clear-cut beginning, middle and end. On the other hand, most traditional stories are never finished — their time limit is not 30 minutes, one hour, a mini-series or a season. That is because traditional stories mirror real life — they are open-ended, they change and grow, and they broaden and spread with the families and communities they represent.

As instructors, we can model the role of the storyteller to enhance our program, theme or topic. Different stories can be used for different purposes. Traditionally, stories promoted social values. Historically, they informed communities about what was happening in the rest of the world. As teachers of young childern or adults, we can use storytelling as a tool to strengthen our teaching. But remember that the story is one of several tools — be careful not to overuse it.

Treat the story and the storyteller with respect. In traditional times, the storyteller was paid because preparing for each story required a great deal of training, materials and time. Today, some stories are still sacred and the property of the family community. If you approach a traditional storyteller with a particular story or theme in mind, make sure that it can be used at your centre or in your classroom. Stories are made very special for the children when they are told by a good storyteller. Of course, some of the best storytellers are not professional. But, if you are fortunate enough to have a professional storyteller in your area, you will be able to see how he/she uses the story as an art form and is highly respected in the community.

Ninety to ninety-five per cent of what children learn by the time they are adults is not from books, school or church curriculum. Children learn by mirroring the most consistent patterns presented to them. They become what we are. We are the curriculum. Children are open to process, not always to content. In our classroom, we teach students how to convey concepts using process and guided imagery. The storyteller also takes advantage of this process orientation. The storyteller can use voice and gestures and act out the story for the enjoyment of the listener. The story is metaphoric as the storyteller creates alternate realities.

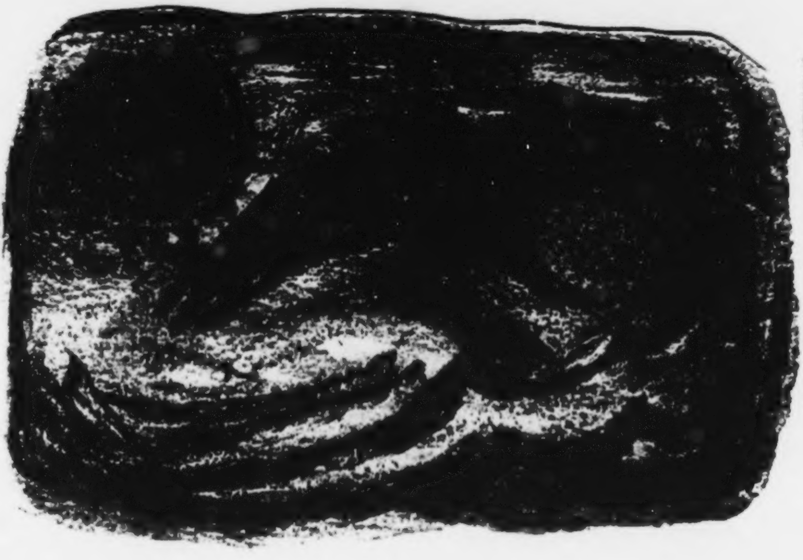
In the cave scene described earlier in the Foundations of Early Childhood Education class, we needed to help students identify and understand their relationship to history and the history of the world. We used the past to talk about the present and implicate the future. It was necessary to have a starting point that was safe and comfortable for all students. The farther back in history one goes, the easier it is to find a starting point with which all ages, backgrounds, races and religions can identify. By presenting the cave scene and using the storyteller, we validated: that the past did exist; and that education as a process could be located in this past. The cave-like environment and the storyteller helped students move from the concrete to the symbolic.

Education is more than facts. The meaning of education often isn't dealt with — students may get an education, yet not understand the value of it or how to use it! The story as a processing tool helps give meaning to the learning. Allan closes his *Foundations of Early Childhood Education* class with a short poem that has been credited to a number of sources:

He drew a circle that shut me out
Heretic, rebel, a thing to flout
But love and I had the wit to win
We drew a circle that took him in.

The Tlingit Indian People and Their Legends

The Tlingit Indian people have lived in southeast (or panhandle) part of Alaska, in northwest British Columbia, and the southwest Yukon for thousands of years. They have a very special and rich history, and many wonderful stories that tell us about what they believe in and who they are as a people. Their stories make the birds and animals come alive like real people because the Tlingit believe that living things on the earth are there for a reason and have their own special powers. For them, the Raven is the most powerful and special of all living things because he is the one, they believe, who created the earth and all the wonderful things on it. Here is one of their stories about Raven.



J ATKINSON

Legend of Creation

(For children of all ages.)

The smartest one in the whole world was Raven. But rightly so, for did he not create all things? There was the time he made land, for instance. Hear how he managed it by his cunning.

It all began when he was flying over the big waters and saw a beautiful mermaid swimming so gracefully upon the emeral deep. Raven, clever bird, fell in love with the mermaid at once and decided to pledge his faithfulness to her.

He swooped down to speaking distance and put the question. The mermaid was friendly to his attentions but before her consent was given, she make one condition for Raven to meet.

"If you will make me some land so I can sit on the beach and dry my hair, I will marry you," she said.

Raven agreed to her request and left the scene to make some land. As capable as he was, he knew he would have to have some help for such an ambitious undertaking. After pondering the matter, he decided to enlist the services of a seal. He found a seal swimming in the warm waters.

"Mr. Seal," said Raven. "I need some sand from the bottom of the sea. Will you get me some?" Raven was too subtle to tell Seal what he meant to do with the sand.

"I will have to ask Frog for the sand," said Seal.

"If you will approach Mr. Frog about the sand, I will do a favour for both of you," said Raven.

"Oh," said Seal. "I'd like to have a nice fur coat instead of these slimy scales. Then I could swim in the coldest water and keep warm."

"You shall have a fur coat when you get me the sand," said Raven.

Seal was off at once to the bottom of the sea. Here he found Mr. Frog, who had been listening to the conversation above and had been calculating just what favour he could ask Mr. Raven in return for the sand.

When Seal approached him, Frog said, "I know what you want. Tell that sly old raven that if he expects me to let him have my sand he will have to make me Keeper of the Earth's Treasures, once and for all."

Seal was amazed with such a request, but he delivered Frog's message to Raven who was anxiously waiting for it.

"Well, what did Frog say?" questioned Raven.

"He wants you to make him Keeper of the Earth's Treasures," said the Seal.

"That's asking a lot," retorted Raven, "but tell Mr. Frog that for a generous portion of the sand, he can have stewardship of all the earth's treasures."

The Seal was off again to the bottom of the sea, regretting that he hadn't asked for more than just a fur coat.

Frog filled an old frogskin with sand and gave it to the Seal.

As soon as Raven had the sand, he flew high into the air where the wind was blowing the strongest. Into the wind he cast the grains of sand, which, when scattered to the four corners of the world, what do you think happened? Every place a grain of sand fell into the sea, an island was formed, some large and some small, according to the sizes of the grains of sand. [The Alaskan Indians, of course, did not know about the great continents beyond the sea, but were only familiar with the countless islands in the Northern Pacific Ocean.]

Did Seal get his fur coat and Mr. Frog his trust and Raven the hand of the beautiful mermaid in marriage? Oh, yes, indeed. When the mermaid had dried her hair, for the first time in her life, on the sand beach of one of the islands, the mermaid and Raven were married.

Seal, in his new fur coat was a witness, and Frog, ever since that day, has been the custodian of the earth's treasures. From the union of Raven and the mermaid came the powerful Raven Tribe of Alaska. ◆

This story is reprinted from ***Fun & Games, Songs & Stories, a Reproducible Activity Manual for Kids*** *by the Yi Dak Du Hon Childcare Centre in Carcross, Yukon.*

ASK YOUR HEALTH PROFESSIONAL

Sharing Ideas About Toilet Learning

Learning to go to the toilet is part of your child's natural development. Usually between the ages of two and three years, your child will be emotionally and physically ready to use the toilet.

Children are emotionally prepared to use the toilet when:

- they can communicate the need to urinate or have a bowel movement;
- they understand what is expected of them when on the toilet;
- they are willing to urinate or have a bowel movement in the toilet instead of in a diaper.

Children are physically prepared to use the toilet when:

- they can control their bladder, so it can hold more fluid;
- they can control the sphincter (or anal) muscles that hold onto their stool.

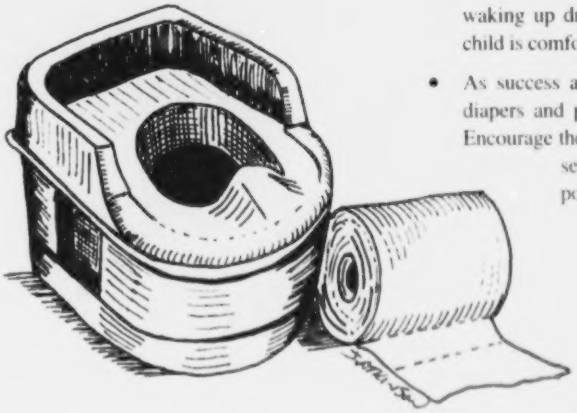
Every child's physical development is different, so your child may be ready at a different time than a brother or sister, your friends' children, or other children in the child care program.

Toilet learning is not always quick or consistent. "Accidents" do happen. Patience, support and understanding are required.

Signs of Readiness

Your child is ready for toilet learning when your child:

- stays dry for longer periods
- recognizes when diaper becomes wet or soiled
- uses consistent words or gestures to communicate
- demonstrates interest in the toilet



- is able to get to the potty or toilet and sit on it
- is able to pull loose pants down

Suggestions

If you and your child's caregiver talk about your child's readiness, it is a good idea to use the same words and routines for toilet learning at home and in the child care program.

It is important to remember that parents and caregivers can only help toilet learning when a child is ready; it is the child who controls the outcome.

Generally, children's satisfaction over results encourages them to continue the learning process. Encouragement and verbal praise from adults provide positive support. However, it is not a good idea to reward children with food or candy.

Other Suggestions

- Use potty chairs — they are less frightening and intimidating than toilets.
- Make toilets feel safer by having the child sit on a special seat and/or by placing a secure stool or box under his or her feet while sitting on the toilet.
- **Never force** a child to use a potty: it only sets up a power struggle and negative feelings towards the potty.
- Encourage a child to sit for short periods of time and make sure to respond to the child's need at key times. These are after meals, before naps and after waking up dry from a nap (once the child is comfortable and awake).
- As success and desire grow, remove diapers and pants for a short period. Encourage the child to do this by himself or herself. Leave the potty in the same area as the child and remind the child to use it periodically.
- Try removing diapers during the day once the child gets the idea and timing improves. Most children will stay dry during the day before they can be out of diapers at night.
- Consider that some children watch older brothers and sisters or parents use the toilet and that this can provide role modelling.
- Praise your child for making it to the toilet on time, but do not get angry if your child has an "accident." Instead, reassure your child that accidents sometimes occur, and when they do, it is not a big deal.

The Importance of Patience

Your child may show all the signs of readiness but may not be ready to start toilet learning. This would be the case, for example, if the child was in a stage of "no's" all the time, having temper tantrums, or going through a stressful or disruptive period (caused by a move to a new home or a new child care centre, a divorce, etc.)

At times, a child who has learned to use the toilet goes back to diapers, possibly due to stress factors, such as a new baby in the family. This is common and usually does not last long. ◆

*From **Well Beings**. Reprinted courtesy of the Canadian Paediatric Society*

Moyer's

A LEADING TEAM IN EARLY CHILDHOOD

$28.99 EACH

The Preschool Calendar
The Toddler Calendar

8701586

8605829

8710345

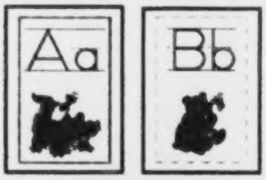
$8.99 EACH

8711004	NEW!	Alphabet Cards
8711005	NEW!	Number Cards
8711007	NEW!	Colour Cards
8711006	NEW!	Shape Cards

We carry a complete line of products from

T.S. DENISON

ALPHABET CARDS



NUMBER CARDS

COLOUR CARDS

SHAPE CARDS

Circle
Star
Square

Look for Moyer's NEW catalogue coming soon!

TELEPHONE • FAX • MAIL ORDERS

ONTARIO AND WESTERN PROVINCES
25 Milvan Drive
Weston, Ontario M9L 1Z1
(416) 749-2222
1-800-268-0592
FAX (416) 749-7846

PROVINCE OF QUEBEC
801 St. Germain St.
St. Laurent, PQ.H4L 3R7
(514) 747-9679
1-800-361-5944
FAX (514) 747-6906

ATLANTIC PROVINCES
700 St. George Blvd.
P.O. Box C.P. #647
Moncton, NB. E1C 8M7
(506) 857-2983
1-800-561-7045
FAX (506) 857-9071

Caring for a Living

CALGARY '95

Caring for a Living, the Canadian Child Care Federation's fourth national conference, was held May 25 to 27 in Calgary, Alberta. The conference attracted 574 participants from across the country. Delegates gathered to discuss child care issues, attend workshops, network with colleagues and renew their enthusiasm for child care. The following welcoming speech was given at the Opening Ceremonies by [illegible] McCormack, then president of the CCCF.

What a pleasure it is to be here with you in Calgary. This occasion brings back many memories. Six long years ago I was in Winnipeg for the first conference of the Canadian Child Care Federation and that was a time that I will never forget. The Federation did not have a conference coordinator in those days and I was the conference chairperson. Let me tell you, I aged several years through that experience. However, with the help and support of many volunteers, we pulled off a wildly successful event. There were a few glitches of course; but with determination and humour, we brought it all together. That conference signalled a great start to the Canadian Child Care Federation.

ANNE MAXWELL

Through my work with the Federation, I have had the opportunity to get to know many of you in the child care field; and I am convinced that the folks involved in child care are pretty special. Time and again, I have seen their commitment. They really believe in what they do. They love to work with kids, to see them grow and be what they can be. And they do a darn good job of it, despite the low wages and lack of recognition. They just do a superb job.

Good things *are* happening in day care programs, largely because of the efforts of those who provide the care. However, we only have to look around to realize that the child care world is far from perfect.

In 1994, there was cause to be optimistic about the federal government's commitment to improving child care. The minister responsible, Lloyd Axworthy, is aware of child care issues and he knows the child care field.

We had the government's *Red Book* promise to allocate $720 million new dollars for child care when economic growth reached three per cent, and that growth was achieved. So it was quite natural that as 1994 drew to a close, we felt that the new year — 1995 — would be a milestone for child care in Canada.

As we meet here today in Alberta, it is clear that some of that optimism has worn off. We don't yet know how the government plans to honour its Red Book promises to child care; and this year, it seems that the "D" word — *the deficit* — is the topic of conversation. The climate in many provinces is not a good one for discussions on a national child care strategy. The February 1995 Budget, with its cuts in transfer payments to the provinces, its changes in federal funding, and the substitution of a block fund for the Canada Assistance Plan, has the potential to have a profound negative impact on child care. It not only challenges the feasibility of moving the child care system forward, but threatens the gains that we have slowly achieved.

However, there are some positives. On April 6th, Minister Axworthy announced a new fund for child care — *Child Care Visions*. Although the dollars allocated to this program are a fraction of the Child Care Initiatives Fund, I am hopeful that it will enable some of us to continue our important work in child care, which the CCIF helped to develop.

I think that governments, and Canadians in general, are rethinking the importance of the early years in a child's development. It is now widely acknowledged that Canada's prosperity depends on the healthy development of our children and that quality child care plays an important role. Canadians are slowly realizing that many of the two million children in child care spend more waking hours in child care settings than in their own home. There is a growing awareness that the care these children receive must not only protect their health and safety but promote their development. We are pleased to have Dr. Fraser Mustard, renowned Canadian researcher, as our luncheon speaker tomorrow. He is a strong advocate for the importance of healthy child development in the early years as an investment for long-term economic growth and prosperity.

Over the next few months, provincial and territorial child care organizations will have a critical role to play. When the Canada Assistance Plan ends next year, each provincial and territorial government will decide how the dollars will be allocated — to welfare, education, health care and to child care. Governments will have tough choices to make, and we need to make sure that children are the top priority.

Even those provinces with the best services and the highest wages will be in danger of losing ground. I know that many of us in the child care field have already lost ground. But let's not lose hope. Instead, we must collaborate and share our expertise and strategies.

The strides made must be continually built upon, be it through research, resource development, or the evolution of the child care infrastructure. There are definitely initiatives that regions or provinces take on. They have national significance, and we must have a mechanism to share them.

The Canadian Child Care Federation is working closely with other child care organizations on an affiliate child care structure that stretches from coast-to-coast. This structure builds on the inroads made through the Child Care Initiatives Fund. It ensures that we do not slip back to the isolated state that was the status of child care in this country seven years ago. It allows us to maintain and increase our connections, to share our information and expertise, and to be connected to the larger community.

Being connected is important. It is a strength that we can continuously draw upon. Over the years I have visited day care programs in Dawson City, Toronto, Winnipeg, Vancouver, St. John's and so on. And no matter what province or territory I'm in, once I enter a day care centre, **I'm home!** At every centre, the door is open. I'm welcomed. I'm invited to look around, to ask questions.

I've always felt that in the Federation too. It's like family. Everybody's family. If you belong to the child care community in this country, you're part of the family and you're welcomed.

I'm proud to be a member of this family, and I'm proud to have the opportunity to work with many of you. I'm honoured to be here with you today; and I hope that through continued hard work, our society will recognize the importance of caring for a living. ◆

Here's what conference participants had to say...

"This was my first CCCF conference and I will definitely try to attend others. I really enjoyed myself and met many wonderful people. I was involved in organizing a small conference in September and can appreciate the effort that has gone into this one! You've done a great job!"

"I thoroughly enjoyed all aspects of the conference. The keynote speakers were marvellous and the Hoe-Down was excellent. It was a fun, enjoyable evening and a great way to relax with friends."

"The most enjoyable aspects of the conference were the inspirational speakers and the nurturing atmosphere. The least enjoyable aspect was leaving. Do it again! It's a must."

"Good work. Overall, I enjoyed the conference. My first visit to Calgary and definitely not my last!"

"I will taking home great memories and valuable information and resources. Thanks!"

"The humour and laughs were good medicine for the soul! Wonderful job of organizing the entire conference."

The Canadian Child Care Federation would like to thank all the organizations and individuals who helped make the 1995 *Caring for a Living* conference in Calgary a success. The western hospitality extended to the CCCF and all the conference delegates made the event truly memorable.

Pre-Conference Day

Pre-conference day workshops exploring a variety of topics were offered in full-day sessions at the Canadian Child Care Federation's '95 conference in Calgary. Following are some reflections on a few of the workshops.

A Day at the Plains Indians Cultural Survival School

by Cindy Rice

One of the pre-conference workshops offered at the CCCF's *Caring for Living* conference was a visit to the Plains Indians Cultural Survival School (PICSS), Canada's first Indian-initiated and controlled educational program within an urban centre. The day-long workshop included a guided tour of the school by Doreen Spence, president of the PICSS Society; presentations from a variety of speakers; a visit to the museum within the school; a tour of the school's day care centre; a traditional meal; and a spectacular display of drumming, singing and dancing. The day was extremely well organized and full, and included participants in an honest, engaging day of cultural, educational and spiritual sharing.

PICSS opened in 1979 as an academic and cultural high school for native students. The curriculum consists of standard academic courses and a variety of cultural subjects such as the Cree and Blackfoot languages, native traditions, pow-wow drumming, crafts and wilderness survival. English and Social Studies courses emphasize Native issues, history, politics and literature. PICSS is a fully accredited high school and is funded through a variety of sources. For the past 15 years, Jerry Arshinoff has been the principal of PICSS.

SUSAN VAUGHN

The PICSS Native Women's Daycare Project provides a licensed child care facility for PICSS students. The focus in the day care is the preservation of Native culture and the children's activities reflect various aspects of aboriginal traditions.

In 1991, a day care centre was started within the school to benefit the children and families of Native children. The major goal of the day care is to make high quality, affordable, culturally sensitive child care available to full-time PICSS students. Participants in the workshop had the opportunity to meet the day care staff and learn more about the philosophy of the centre from speakers such as Ruby Metchewais, a parent of children in the day care and a child care provider, and Deanna Starlight, a member of the T'suu Tina Nation.

SUSAN VAUGHN

Aroha Crowchild, a Maori from New Zealand, teaches conference delegates a Maori song.

The Plains Indians Cultural Survival School reaffirms the cultural identity and sense of belonging to the young people of First Nations. Validating and enriching each child's life in his/her own culture includes not only the curriculum content but every aspect of the child's day and experience within the day care centre and school. As Deanna Starlight explained, being Indian is working as a whole. The people are not individualized. In an Indian home, there are no time schedules. Thus, it is important not to section kids off into rigid groups and enforce inflexible time schedules.

Aroha Crowchild, a Maori woman from New Zealand, spoke about the Kohangario Immersion program in New Zealand. She emphasized the importance of including all children in learning about their own culture. An important element in growing up to be healthy, strong people is to have a sense of belonging. We must value our own culture. Part of being human is the need to belong to a healthy community.

Allen Murray, an instructor at Yukon College, talked about educating the spiritual and volitional capacities of young children. "Good mental health consists of ideals, values, purpose and direction," said Murray. He noted that 90 to 95 per cent of what children learn by the time they are adults, they don't learn from books, school or church curriculum. "They learn by mirroring the most consistent patterns presented to them," said Murray. "They become what we are. We are the curriculum."

Barry Shibley, from Adoption Options, spoke about the concept of open adoption. In this form of adoption, children know both their adoptive parents and their birth parents. The child's right to know his/her roots and to remain connected are honoured. Birth and adoptive parents are brought together and view each other as extended family for life.

Overall, the day was extremely well organized, informative and very engaging. The participants represented every province and territory of Canada. The candid and sharing approach of all the presenters and the genuine, warm, welcoming atmosphere of the school and cultural centre was, in itself, a gift. The day was a demonstration of how the people at PICSS approach all their tasks in life in a spiritual way. ◆

Cindy Rice is the CCCF board member for Prince Edward Island.

SUSAN VAUGHN

Doreen Spence, president of the PICSS Society, gives a tour of the Circle of Indian Nations Museum, located in PICSS. The museum contains authentic articles from Plains Indians culture, in addition to many original crafts and pieces of art created by PICSS students.

Child Care in Calgary

by Gillian Moir

At 8:00 am on Thursday, May 25, approximately 50 delegates met in the conference centre lobby to embark on a tour of the many child care programs serving families in Calgary. The morning tours were organized and planned by the staff at the Providence Children's Centre of Calgary.

The crowd of delegates were pre-divided into four travelling groups. Under the guidance of our fearless group leaders, we began our journey on the streets of Calgary. Providence staff arranged for the transportation, which included travelling by cab, riding the bus and walking.

First thing, my group jumped into a waiting line-up of cabs and set off for the University of Calgary to see their on-site child care centre. We witnessed a very busy program for children ranging in age from infants to preschoolers, and parents whose occupations ranged from students to instructors. During our visit, we were able to watch a parent volunteer do some creative movement activities with a small group from the preschool class. What a thrill it was to see a parent in action using the same style with the children that one of the staff would use. From there we climbed into another cavalcade of taxis to head over to an Educentre, which is part of a chain of commercial child care programs. It was interesting to see how a fairly large house had been transformed into a child care facility that houses children from infants to school age.

After this tour, the cavalcade was over and reality sunk in...we were now travelling by foot to our next stop, the Louise Dean Learning Centre, an infant child care centre for teen parents. The program is located in a high school that is specifically designed for teen moms. Infants of teen moms who are attending high school can make use of the Learning Centre until their children are two years of age. With the help of social workers, health and educational staff, teen parents are encouraged to continue their education and make decisions about the future with their children. Well, the morning soon came to an end and our fearless leader led us to...the bus stop!

Arriving back at the Calgary Convention Centre, we heard about the many different types of programs other delegates had visited. Throughout the wonderful lunch provided by Providence, I frequently heard delegates expressing how great it was to be able to "steal" superb ideas from various centres and how wonderful it was to see the happiness child care can bring. The day gave me the opportunity to meet many wonderful child care professionals and reminded me of the importance of inclusion — whether through cultural traditions, the languages we speak, or the activities we take part in. The final and powerful reminder was that we are all very dedicated and hardworking early childhood educators and we deserve a round of applause for the work we've done and will continue to do!

I would like to thank Providence Children's Centre for creating such a positive experience for all those who chose to spend their pre-conference day touring child care programs in Calgary. ◆

Gillian Moir is the CCCF board member for the Northwest Territories.

Caring for a Living
CALGARY '95

The Work of Caring

by Tess Ayles

The *Caring for a Living* conference was a very affirming, worthwhile experience for me. During the "Understanding/Researching the Work of Child Care" pre-conference day, a number of very dedicated, caring researchers discussed: the importance of care; being valued for what we do; and ways of making the invisible, visible (evaluating good care). The thoughtful, well-researched, morning presentations of Donna Lero, Sandra Griffin, Irene Kyle, Jolene Keogh, Annette LaGrange and Malcolm Read led into lively afternoon discussions and explorations of different themes.

We discussed the fact that caring labour doesn't happen by itself. There are differences and similarities between family caring and paid caring, especially with regard to power, status and gender roles. At present, caring is not valued. The invisible needs to become more visible. The research panel had gone to a large number of centres and collected stories from front-line caregivers, asking them what events made them feel "most fulfilled" and what made them feel "least fufilled." The stories they heard all centred around relationships, mostly with parents. Caregivers alluded to the amount of connectedness they felt with parents, how much sharing went on and how much trust was involved. The researchers concluded, in part, that more training time should be spent on interpersonal relationships and "ethical" issues and less on curriculum and curriculum workshops.

We talked about empowering individual staff members with their groups of children; getting to know families more intimately; mourning the loss of children when they leave staff care; celebrating when children move on to a new level at the centre; and recognizing the importance of meeting staff needs.

We also examined the issue of how children experience care. How does the impact of caregivers compare with the impact that parents have on their children? Do caregivers delight in the child in the same way that a parent might? In what ways does the child matter to the caregiver? Are some of us too impersonal? Should caregivers be "crazy" about the children in their care? It appears that this emotional attachment is important for the healthy development of a child. If this is so, how do we help generate it in our staff?

I learned that we should move from an emphasis on "what's going wrong" to "what's going right." I suggest that when we evaluate our staff we ask them when they felt powerless in a situation and when they felt empowered. Listen to your staff, love them and try to understand their experiences. Through this process, we will help our front-line workers do the same for the children they care for and their parents. There isn't enough caring — caring must happen at every level.

Caring for a living is multifaceted. As caregivers, we must always consider:

- the health and well being of children;
- the health and well being of the whole family;
- the dignity, worth and uniqueness of each individual;
- the rights of the child within the family culture and the society;
- the rights of the parents;
- privacy and confidentiality; and
- professional competence. ◆

Tess Ayles is the CCCF board member for Ontario.

SpeciaLink Pre-Conference Day

by Lynda Homer

SpeciaLink, the National Child Care Mainstream Network, is the hub for special needs information in Canada related to community programs for young children. The presenter, Sharon Hope Irwin, director of SpeciaLink, has spent 13 years as a front-line child care director developing, designing and implementing inclusive programs in child care settings. For the past five years, she has worked to increase the quality and quantity of inclusive child care across Canada, through research, resource development, networking, consultation and advocacy.

In the morning session, Irwin outlined federal and provincial policies and practices related to child care for children with special needs and discussed the development of inclusive child care in the provinces. On a national level, the Canadian Charter of Rights has been used as a basis to insist on the right to inclusive education. Although successful cases have set some precedents, these rulings are not binding. Provinces are receiving less money from the federal government and more discretionary powers over how it is spent. In light of the present political climate, it is crucial to remain well informed and vigilant.

The participants contributed their provincial, professional and parental perspectives. The participants were from many different provinces so the discussions were very broad. They also brought parental, training and consultive perspectives to the discussion, in addition to front-line child care experience. As the CCCF director for New Brunswick and the provincial early childhood intervention consultant, I assisted with facilitation by presenting New Brunswick experiences and examples.

The afternoon session focused on the development of Individualized Program Plans for children in child care and a review of an innovative planning tool called Activity Customization. The planning tool was applied to several case histories, with participants working in small groups. Since Individualized Program Plans (IPP's) originated from assessment tools, they are generally tied to something that says a child has a weakness in a particular area, usually prescriptive in tone and not necessarily related to something that is happening in a child's actual life. Although this traditional influence is still felt, it is no longer considered appropriate. Program plans should be developed jointly with parents, ideally incorporating and reflecting children's regular activities, actual environment, interests and abilities. As we learn about and understand the unique needs and strengths of each child "in context" (within the child's own natural environment), we will be better able to support his/her development. ◆

Lynda Homer is the CCCF board member for New Brunswick.

The Award for Excellence in Child Care

The Award for Excellence in Child Care is presented biennially to individuals who have made an outstanding contribution to child care; advocated on behalf of children, families or caregivers; made a recognized contribution to the profession; assumed a high level of responsibility; and demonstrated commitment and creativity. The Award for Excellence Medal was designed by the renowned Canadian artist Dora de Pédery-Hunt.

This year's recipient of the Award for Excellence in Child Care was Bernadette Vangool, a parent who has contributed hundreds of volunteer hours to the child care community in Saskatchewan.

Friends and colleagues describe Bernadette as a rarity in child care. She is one of the few parents who has remained actively involved in child care long past the time when her own child was enroled in a day care centre. This is a reflection of her unselfish and giving attitude. Bernadette is concerned with parents who struggle the same way she did to find high quality, affordable child care. The results of her labours have been outstanding.

Bernadette was a leader in the formation of the Saskatchewan Child Care Association and served as a director from 1990 until 1994. She was also instrumental in the development of the Saskatchewan Child Care Resource Centre. Colleagues report that Bernadette leads with humility and by example. Whatever the job, Bernadette is always there — from stuffing envelopes to writing proposals and organizing conferences.

In 1990, Bernadette generously devoted her time and skills to help create Maggie's Child Care Centre for Teen Parents. Bernadette works tirelessly to raise money for the centre, attends numerous meetings to plan programs for the parents and children, and serves as a constant source of support for staff members and volunteers.

ANNE MAXWELL

Sandra Beckman, chair of the Award for Excellence Selection Committee, presents Bernadette Vangool with the Award for Excellence at the closing ceremonies of the Federation's *Caring for a Living* conference.

Bernadette's remarkable leadership has already been recognized in her home province of Saskatchewan. In 1993, she was awarded a lifetime membership in the Saskatchewan Child Care Association. In 1994, Bernadette received the Saskatoon YWCA Women of Distinction Award for her work in child care in support of the women of Saskatoon.

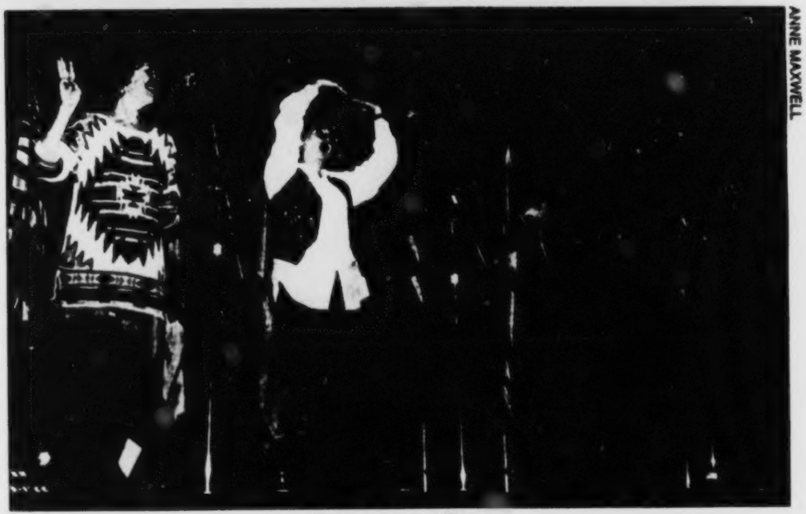
At the closing ceremonies, Sandra Beckman, chair of the Award for Excellence Selection Committee, presented Bernadette with the Award for Excellence Medal in recognition of her vision, her outstanding volunteer commitment and her tireless efforts to improve child care in Canada. ◆

Caring for a Living
CALGARY '95

For the Love of Music

by Susan Hajdu-Vaughn

"I just wanted to start out by saying that we all think we are in the company of the most important people in Canada, the people who take care of our future," remarked Sharon, of the famous Sharon, Lois and Bram trio, at the CCCF's Caring for a Living conference in Calgary.



ANNE MAXWELL

Sharon, Lois and Bram

The award-winning children's entertainers sang a variety of popular tunes during their Friday morning workshop and spoke to the audience about the love of music and making connections with children. It didn't take long for Sharon, Lois and Bram to get delegates singing along, tapping their feet and practising fingerplays. "To be with a group of people who care so much about children and who are willing to try something new. It's so exhilarating for us," said Sharon.

Sharon, Lois and Bram's message was simple: the purpose of music is to entertain children, not to instruct or improve them. "Songs that teach lessons are usually bad songs," explained Sharon. "Songs that are for the love of singing — those are usually the good ones." For example, songs designed to teach children about numbers or letters will probably turn them off music and fail to teach them anything at all. "If songs are used regularly to teach lessons, children will become suspicious," noted Bram. "If you say, 'here's a nice song', the kids are going to say 'what's she trying to teach me now?'"

The group then launched into a repertoire of fun songs: *Five Brown Buns*; *Five Little Fishies*; *Five Plump Peas*; and *Farmer Brown had Five Green Apples*. "Don't misunderstand us," said Bram. "These are not educational songs — they just happen to be about the number five."

Early childhood educators can help children learn to love music by exposing them to different types of songs and encouraging them to have fun and sing along. Sharon says educators should not feel self-conscious when they sing to the children. "The children will not remember whether you had a lovely voice or a lousy voice. They'll remember that you loved music and that you really instilled a love of music in them through your attitude."

Music is as natural as breathing, eating and talking. It's also a very powerful means of communication for young children. "Music can help bring shy children out," said Lois. "Don't put them on the spot. Help them feel comfortable. Let them watch. One day they will decide to participate... Children take music in and when they're ready it comes out."

Music is a very physical experience for children and actions are a natural extension of making music. Lois demonstrated a fingerplay for babies and emphasized the importance of putting your heart and soul into each song. Make up the actions as you go along and make them work for you. "Songs are stories. Act them, feel them, use different voices," explained Lois. "There is nobody watching you who cares if you are crazy or silly or goofy or whatever. As a matter of fact, your audience loves it when you do that."

Lois' idea of a successful song is one that takes 10 minutes because it allows the educator to talk about it, to improvise with it and to make it his/her own. "Then, the next time you sing it, you do something else. That's how songs become part of your heart and body."

Many of the songs the group performs have been borrowed from family members and friends. Songs that Lois' mother-in-law used to sing to her children, such as the dandle Pony Boy, have been passed on through the generations. "I was quite astonished to discover how cherished these songs are to my nieces and nephews because they heard them from us and now they're singing them to their own babies," said Lois. "So music, if it's shared within the family, and even if it comes from the school, takes on a very special importance."

Sharon, Lois and Bram were brought together by common love of music and children and they plan to continue their work indefinitely. "We genuinely love communicating with children. It comes from inside," said Lois. "It's an ongoing renewal. We never get tired." ◆

*Susan Hajdu-Vaughn is the editor of **Interaction**.*

Caring for a Living

CALGARY 95

Tips for Caregivers from Sharon, Lois and Bram

Sharon, Lois and Bram would like to see children become adults who are ready to participate in music, who seek it for themselves, and for whom music is both a source of joy and expression. "We don't aim to turn out music majors or literate musicians," says Lois. "We just want a child who feels comfortable and wishes to participate in some sort of musical world." The trio shared the following strategies for incorporating music into early childhood education programs:

- Use the children as resources. Encourage them to bring in tapes of their favourite songs and play them for the class.
- Use the children's families as resources. Have the children bring their parents' favourite records or tapes to school. Every day, let one child present a different record or tape during show-and-tell.
- Use other educators as resources. Once a month, once every six months, or once a year, have a mini-music conference. Sit down and share songs with other educators. Find a musical person who can lead the group. Sharon, Lois and Bram say some of their best songs have come from other people.
- Discover the resources in your community. Libraries have numerous song books, records and tapes that can be borrowed.
- Write down all the songs you know in a notebook. Start with the songs you remember from childhood and continue to the present. Swap notebooks with other educators.
- Keep your notebook organized into different categories (e.g. fingerplays, singing songs, action songs and games songs). Select songs from the book each day. Use visual reminders to help children recognize different songs and let them choose the ones they want to sing.
- Make music part of everyday life. Try singing a story instead of reading it. Sing and use snippets of tunes instead of speaking.
- Take the children to visit a seniors' citizen home. The kids will learn some wonderful songs and the seniors will have a great time too.
- Make tapes of the children's favourite songs. Once a month, or at least once a year, send the children home with the tapes so that their parents can hear what they are learning at school.
- Don't forget to incorporate actions into the songs — they give children visual cues that help them remember different songs. Actions are a natural extension of making music for children. ◆

Talking Stress Out

"Talking Stress Out" was the focus of keynote speaker Gordon Colledge's address at the CCCF's *Caring for a Living* conference. Colledge, an instructor in the Family Studies Program at Lethbridge Community College in Alberta, took a humorous look at managing stress. Colledge discussed the need for people to adapt to the rapid changes taking place in society, the importance of living in the present and the significance of developing a positive attitude. Here are some pearls of wisdom from Colledge's presentation:

SUSAN VAUGHN

Gordon Colledge

- I try to take it one day at a time but lately several days have attacked me all at once.
- Without an open mind, truth is useless!!!
- Don't enshrine ignorance just because there's so much of it around.
- Yesterday's the past, tomorrow's the future, but today is a *gift*. That's why it's called the present.
- Only seven to eight per cent of people live in the present.
- When opportunity knocks, the pessimist usually complains about the noise.
- Great opportunities come to those who make the most of the small ones.
- Fear is the darkroom where negatives are developed.
- Prepare yourself everyday for something wonderful to happen. When you do, it probably will.
- Those who believe they already know what there is to know, achieve nothing more in life than to become a burden to those who are trying to learn more.
- You are what you are and where you are because of what has gone into your mind. You can change what you are and where you are by changing what goes into your mind.
- If we sow a thought, we reap an act;

  If we sow an act, we reap a habit;

  If we sow a habit, we reap a character;

  If we sow a character, we reap a destiny!
- It's not what happens to me...it's what happens in me! There are things in life over which I have no control...only my reaction to them.
- Make the most of the best and the least of the worst. ◆

Caring for a Living
CALGARY '95

Putting Children First

by Catherine Ryerse

In a recent keynote speech (*Caring for A Living '95*), Dr. Fraser Mustard, renowned social economist and physiological researcher, presented a compelling argument about the extreme importance of high quality early childhood experiences and the crucial role of caregivers and the social environment in children's development. Speaking to an audience of more than 570 early childhood educators attending the conference in Calgary, Dr. Mustard demonstrated the profound, long-lasting effects of negative early childhood experiences on children. His message to early childhood educators — "It's your work that can turn this around!" Dr. Mustard, president and co-founder of the Canadian Institute for Advanced Research, provided evidence that confirms the need for economic and social policies that invest in "human capital," a key ingredient for our nation's economic growth.

Dr. Mustard's thesis on the impact of early childhood experiences is not new. Child advocates have been proposing this theory for decades. What is new is the emerging **evidence** of the profound impact of early childhood experiences on an individual's cognitive, emotional and physical growth and the subsequent functioning and health and well being of that individual as an adult member of our society. Dr. Mustard has linked the effects of early childhood experiences to the well-being of society as a whole and the economic prosperity of a nation.

An Historical Analysis

ANNE MAXWELL

Dr. Fraser Mustard

In a recently published article, John W. Frank and Dr. Fraser Mustard (1994)[1], reviewed the economic developments of European and North American nations from the pre-industrial revolution (the transition from hunter-gatherer societies to agriculturally-based communities) to our present-day technological era and correlated these trends with the health of the resident populations. They found that the decreases in mortality rates and increases in life expectancy that have occurred over the last centuries can be attributed as much to socioeconomic factors and improved nutrition as to personal hygiene and/or advances in medical research and practices.

According to the authors, although the early hunter-gatherer societies were affected by changes in food sources, physical hazards and predators, they limited their population growth and maintained small groups that provided a great deal of social interaction and support. Frank and Mustard postulate that, "Since social support appears to influence health and well-being, the individuals in these simple social units may not have suffered from the negative effects on health of social deprivation that are found in societies today."

Following the transition to agriculturally-based communities and throughout the evolution to an industrially-based society, populations became less nomadic and experienced a steady growth in population. In the towns and cities that emerged, factors such as the quality of water and sanitation systems influenced the health of the population and created a vulnerability to any new infectious diseases. It was during this time that medicine emerged as a profession. However, the causes of disease were still poorly understood and medical responses were limited in their effectiveness.

According to Mustard and Frank, it is during this period in our history that insight into socioeconomic policies and the health of populations was gained. Even in the sixteenth century authorities recognized that famines were man-made rather than natural disasters. A sufficient amount of food existed, but the lower classes were unable to gain access to it. The issue, according to the authors, was not food production, but distribution. Programs of food relief were developed, repealed and reinstated over the next century.

Following the onset of the Industrial Revolution, major societal changes occurred, which resulted in a "vastly enhanced prosperity for western societies." The health of the population improved substantially and there was a dramatic rise in population. However, it is during this time that a health gradient between the wealthy and the general population began to emerge — "the life expectancy and height (a measure of the adequacy of nutrition during childhood) of the peers [royalty] increased rapidly, while those of the general population lagged behind." According to Mustard and Frank, "The bottom 20 per cent of the labour force took in enough calories to stay alive, but not enough to do much work. In addition,

Neuroscience and Children

- **Brain development before age one is more rapid and extensive than previously realized.**
- **Brain development is more vulnerable to environmental influences than suspected.**
- **The effects of early environment are long lasting.**
- **The environment affects the number of brain cells and the way they are "wired".**
- **We now have evidence for the negative impact of early stress on brain development and function.**

Information from keynote speech by Dr. Fraser Mustard to Caring For a Living conference, Calgary, May 26, 1995, quoting "Starting Points" Carnegie Corporation of New York, 1994.

undernourishment led to weakened immune systems and increased vulnerability to infectious diseases."

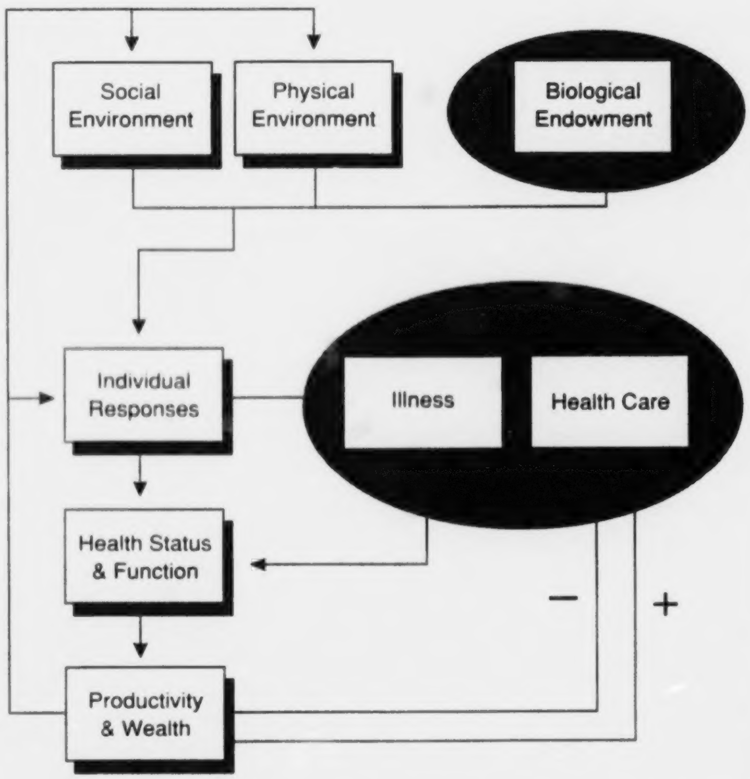
By the middle of the eighteenth century, mean heights and levels of life expectancy had risen significantly in North America, although parallel levels were not achieved in Britain until the twentieth century. Mustard and Frank point out that:

> "Countries in which access to nutritious food varies by social class, for whatever reasons, tend to show class gradients in height and health status. In countries that have a high degree of income equity and equitable access to good food, height differentials by socioeconomic class have largely disappeared.
>
> "The historical records since the Industrial Revolution show fluctuations in mean heights in populations in Western countries that appear to be related to socioeconomic factors such as the state of the economy, income distribution and the effects of urbanization."

Contemporary Evidence

One longitudinal study reviewed by Frank and Mustard (1994) is the Whitehall civil service study in Britain, which related height, illness and mortality rates to the positions held by civil servants in the occupational hierarchy. Findings indicate that, "the mean height of the civil servants, in each job classification, correlates with position in the job hierarchy, sickness/absence rate and risk of dying." In addition, they found that, "an individual's sense of achievement, self-esteem and control over his or her work and life appears to affect health and well-being". According to Dr. Mustard, "it's a question of where you are employed in the structure... Competence and coping skills are related to

Population Health: Determinants



The Canadian Institute for Advanced Research 1989

Policy Implications

1. Initiatives must be long term.
2. Early period of human development has to be a very high priority.
3. Execution has to be at the community level.
4. Emphasize social equity over income equity.
5. Because communities vary in size and characteristics, programs should be flexible.
6. Work out programs with community co-determination.

From keynote speech by Dr. Fraser Mustard to Caring For a Living, Calgary, May 26, 1995

early life; when you do the job analysis, it's simply an expression of your basic coping skills."

The role of improved nutrition in the healthy development of individuals is definitely an important factor. The authors also believe that factors such as better nurturing of children, the environments in which we live and work, and other socioeconomic factors play equally important roles in healthy development. Mustard and Frank are referring to the "strong and pervasive relationship between an individual's place in the social structure of society and his health status". Although life expectancy has improved for all social classes in Western countries, the gradient in social class mortality has been widening in some countries. Exceptions to this trend are countries such as Scandinavia, where the gradient in health has not widened and life expectancy has increased for all social classes.

According to Frank and Mustard, an individual's competence and coping skills, which relate to vulnerability to disease, may be explained by understanding the links between the brain, the endocrine pathways and the immune system:

> "Emerging evidence from fields such as psychology and the neurosciences points to how nurturing or stimulation influences brain development, particularly when it is most plastic. The modifications and connections that are formed among the billions of cells in the cerebral cortex occur very rapidly during the first few months of life and continue throughout childhood. The development of the brain is strongly influenced by the quality of the nourishment and nurturance given to infants and children. The stimuli affect not only the number of brain cells in the cortex and the number of connections among them, but also the way the nerve cells are 'wired'. The stages in the development of the brain appear to be linked so that events early in life affect the development and function of the brain at later stages. In addition, in adverse environments activated stress hormones can have a negative effect on brain development and can damage neurons, leading to permanent defects in memory and learning. Studies have suggested that children who were better nurtured in early life are healthier and do better in adult life." [2]

The effects of early childhood on later functioning are profound and long lasting. This is very important to understand, says Dr. Mustard, because "the relationship between the quality of nurturing and adequacy of nutrition in early childhood and health risks in adult life has implications not only for health policies, but for policies concerning the competence and coping skills of the population (human capital)".

The effects of both positive and negative early childhood experiences on the social and emotional development of children are also documented in modern literature. The now well-known U.S. Perry Preschool Project showed that early intervention in the lives of children at risk has produced positive results. Compared to the control group, children provided with an enriched preschool program fared much better. Follow-up studies have shown that more of these children: complete their high school education; experience a lesser crime rate; have fewer teenage pregnancies; use drugs substantially less; and have twice the potential for employment than the control group.

Summary

It is important to understand, says Dr. Mustard, that "how societies create and distribute their wealth determines the health and well-being of the population. In periods of profound technological change, with associated changes in wealth creation and distribution, individuals, particularly the young, will be at risk... It is not the level of wealth a country has that improves the health of the population, but its commitment to allocate resources to key sectors, such as mothers and children, education and adequate nutrition.

"It doesn't take a genius to realize that the quality of society is determined by how it produces its resources and distributes them. That determines the social environment in which people live and work. And that has huge effects on health, which is heavily set by what happens to you in your early life... A society that handicaps large segments of its population during periods of major technological change may be handicapping its future economic growth... Societies that have a strong, coherent sense of what is important, and a collective will, will probably be most successful." ◆

Catherine Ryerse is a freelance writer/editor

Endnotes:

1. John W. Frank and J. Fraser Mustard, "The Determinants of Health from a Historical Perspective", in Daedalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences, Vol. 123, Number 4, Fall 1994
2. Ibid. p. 10

RESEARCH UPDATE

Supporting Quality in Early Childhood Programs

by Theresa Hunter and Alan Pence

Quality is a central focus in early childhood care and education as evidenced by more than 20 years of research on the subject, the creation of national guidelines (CCCF 1991) and the development of numerous assessment instruments. This article presents an overview of various approaches to defining quality and outlines methods used to ensure that early childhood services are of good quality. Two models are used to classify a number of different approaches. The first model, referred to as the "prescribed" approach, includes methods such as licensing, accreditation, national standards, and assessment instruments. These methods prescribe standards of quality for child care programs that have been developed by an external authority. The second, or "negotiated" model, includes approaches that rely on programs and communities to generate standards of quality.

Background

The Unit for Child Care Research (UCCR) at the University of Victoria has a long-standing involvement in quality care research and development. The Victoria Day Care Research Project (1982-1985) was the first Canadian study to use the assessment tools then being developed by Thelma Harms and Richard Clifford at the University of North Carolina (Pence & Goelman, 1987; Goelman & Pence, 1988). In 1993, British Columbia's Ministry of Health, Community Care Facilities Branch, in cooperation with the Ministry of Women's Equality and the Child Care Initiatives Fund, contracted with the UCCR to develop and deliver a comprehensive training program for licensing officers on assessing quality in early childhood programs.

The UCCR recently completed the *Quality Assessment of Early Childhood Programs Demonstration Project* funded by a Quality Enhancement grant from the Ministry of Women's Equality. The study was premised on the need to involve child care providers in the process of examining quality through self-assessment, and explored ways to strengthen partnerships that support and enhance child care quality. The study involved both an observation/assessment component using the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) (Harms & Clifford, 1980) and a training component that supported the use of the ECERS as a self-assessment tool.

Another avenue of the UCCR's recent involvement in the area of quality child care is Alan Pence's work with Peter Moss, Coordinator of the European Commission Childcare Network. A mutual concern over the lack of materials in the area of bridging social and cultural diversity prompted the development of an edited volume on the topic entitled *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality* (Moss & Pence, 1994). The volume includes examples of work underway in a number of international locations that attempt to conceptualize a holistic and community-based understanding of quality care.

Prescribed Approach

Defining quality child care is a challenging exercise at best. Quality child care is a complex concept comprised of children's experiences, the involvement of parents, staff and community, and supported by government funding and policies. It cannot be summarized in a word, a sentence, or even a paragraph. Claus Jensen, a Danish child care worker (1994, p. 156) describes quality in the following way:

> *"In the past, 'quality' was generally used to provide a brief reference point in describing an experience and as a way of expressing in shorthand a complexity which was hard to define otherwise without using thousands of words — and even if thousands of words were used, the feeling remaining would often be that the description had only scratched the surface of what had actually been experienced."*

The body of research on quality child care has been extremely influential on how quality is understood. Frequently, quality child care is defined in terms of the effects of the environment on children's outcomes. Environments that support and stimulate children's growth and development are considered to be of good quality. Much of the North American research on quality child care has focused on assessing environmental factors and observing children's behaviour in and out of the child care program. Some research studies have considered the influence of staff characteristics such as training and rates of turnover. The influence of family characteristics and family structure have also been considered in some of the research. Research findings support that among the most important components of quality child care are caregiver-child interactions, physical environment, curriculum, adult-child ratio, group size, staffing, parent involvement and overall quality.

North American approaches to ensuring that child care is of good quality have been premised on the need for consistent standards and guidelines that can be systematically implemented. The only system we have in place for this in Canada is through licensing. In the United States, accreditation systems have been developed to encourage and recognize high quality programs.

Licensing

Licensing regulations set minimum standards for child care programs. They tend to focus on health and safety requirements that are intended to protect children while they are in care. Licensing standards are determined by the state or provincial licensing authority and vary widely from place to place. Licensing standards do not have to represent low standards of quality, but they do have to be based on objectively measurable criteria.

Kontos & Fiene found that (1987, p. 57), *"Little research has been done to determine how regulatable aspects of child care (those aspects of quality that enter into licensing criteria) relate to measures of quality determined by standards of the child care profession."* A study in North Carolina found no correlation between a global measure of quality and compliance with licensing regulations (Cryer, Clifford & Harms, 1988). The absence of a relationship is thought to be due to the fact that in North Carolina the licensing inspection focuses solely on the inspection of documents and does not have an observation component. In Pennsylvania, where licensing inspections include an observation component, significant relationships were found between scores on the ECERS and compliance with regulations (Kontos & Fiene, 1987, cited in Harms & Clifford, 1993).

In a brief to the federal government, the Canadian Child Care Federation states that *"Many parents believe that it is governments' role to assure quality in the regulated child care sector and therefore assume that a provincial/territorial child care licence means that a child care program will meet the needs of their children."* (CCCF, 1994, p. 9). From this perspective, the way to improve quality is to raise the minimum standards in licensing regulations, and increase monitoring and enforcement.

National Standards

In addition to the minimum standards set out in licensing regulations, standard-setting organizations such as the Canadian Child Care Federation and the Child Welfare League of America have developed standards which have been described as *"...state-of-the-art principles for voluntary use of those wishing to aspire to program excellence."* (Terpstra 1989, p. 438). The CCCF facilitated an extensive consultative process that resulted in the publication of a *National Statement on Quality Child Care* (1991). The statement is intended to be a "living document" that will continue to evolve with input from the early childhood community. It describes standards of quality for the care of children in different settings, and the role of training institutions, government and professional associations in the promotion of quality child care.

Accreditation

In the United States there has been a national system of voluntary accreditation for early childhood programs in place for more than 10 years. Accreditation is viewed by some as the way to promote high quality in early childhood programs. The early childhood accreditation system is based on *Criteria for High Quality Early Childhood Programs* (NAEYC, 1984). This set of standards was developed over a three-year period by reviewing existing standards and research literature, and with input from early childhood professionals who reviewed the proposed standards (Bredekamp, 1987). A system for measuring compliance of child care centres and preschools was established and an accreditation procedure began through the National Academy of Early Childhood Programs in 1984 (Bredekamp, 1987). Other non-government operated accreditation and credentialing systems have arisen in the U.S. for school-age programs and family day care.

Assessment Instruments

Prescriptive approaches to standards of quality for child care have given rise to the development of various types of assessment instruments. Some instruments have been developed for licensing purposes, while others are used primarily for accreditation, self-assessment, research, or monitoring of publicly-funded programs. Four assessment instruments are described below.

1) The Early Childhood Classroom Observation Scale (ECCOS) (National Academy of Early Childhood Programs, 1985) is based on NAEYC's Criteria for Quality Early Childhood Programs (1984). This set of instruments is used in the accreditation of centre-based programs by the National Academy of Early Childhood Programs. It uses a three-point scale to measure compliance with the quality criteria. The criteria are organized under five categories for all age groups: staff-child interaction, curriculum, physical environment, heath and safety, and nutrition.

2) The Assessment Profile for Preschool, Infant and School Age (Abbott-Shim & Sibley, 1987a & 1987b) consists of two booklets. One booklet is for assessing programs and the other is for assessing administration. The tool has separate scales for preschool, infant and school-age care. The purpose of the profile is to guide in-depth self-evaluation. Three sources of information are used including observation, report and documentation. Indicators of quality are presented in a "yes/no" checklist which covers health and safety, learning environment, scheduling, curriculum, interactions and administration.

3) The Program Quality Review Instruments (PQR) (California State De-

partment of Education, 1988a, 1988b, 1988c, & 1988d) are used in California by the Child Development Division as part of a monitoring procedure for child care purchased with state funds. The PQR has three age-level-appropriate observation instruments, and a separate instrument for family-based care. Two peer reviewers conduct the centre-based program review spending at least one hour observing and answering "yes" or "no" on 62 items. At the end of the review the peer reviewers meet with staff and share their findings. Providers and reviewers work together to set goals for improvement. The entire process takes one to two days to complete.

The PQR Centre-Based Preschool-Age instrument has four purposes: for self-review by governing boards and program staff; to teach administrators, program staff and governing boards about assessing the quality of the program; to monitor and evaluate program quality for funding purposes; and to assist program staff in setting goals for improvements. Three sources of information are used including observation, review of documents, and interviews. Seven categories of information are gathered including philosophy/ goals/objectives; administration; child and family assessment; developmental program; parent education/involvement; community resources/involvement; and evaluation.

4) The Early Childhood Environment Rating Scale (Harms & Clifford, 1980), the Infant-Toddler Environment Rating Scale (Harms, Cryer & Clifford, 1990) and the Family Day Care Rating Scale (Harms & Clifford, 1989) are a set of widely utilized early childhood environment quality assessment instruments. (A similar instrument for assessing school-age programs is expected to be available soon.) These user-friendly instruments provide an overall or "global" rating of program quality. The rating scales have been used for various purposes including program monitoring, self-evaluation, training, research and purchase of services. Observation, documentation, and reports are used to gather seven categories of information including: personal care routines; furnishings and displays for children; language-reasoning experience; fine and gross motor activities; creative activities; social development; and adult needs. There are additional items for programs that include children with special needs. The instruments use a seven-point Likert scale with descriptors of four levels of quality.

Quality is not viewed as a set of objectively definable criteria, but rather as a matter of opinion influenced by personal values.

Negotiated Approach

In other parts of the world very different approaches have been taken to address the issue of quality child care. Though many nations share similar concerns and goals about achieving high quality care for children, some countries have a fundamentally different orientation than the typical North American approach to how quality is defined and about ways to ensure quality in child care services. Some examples of alternative approaches described below may shed new light on the way we think about, define, and try to ensure that quality exists in early childhood programs.

European Commission Childcare Network

The European Commission Childcare Network (ECCN) is comprised of representatives from the European Economic Community (EEC) who are working together to address child care issues across the language, cultural and political differences among the various EEC countries. The ECCN has taken an approach to defining quality in child care that focuses on the process by which standards are developed, understood and accepted within communities. In a keynote paper emerging from the 1990 ECCN Technical Seminar in Barcelona (Balageur, Mestres & Penn, 1991, p 5) the authors state *"The process of defining quality is important in its own right, providing the opportunity for values, ideas, knowledge and experience to be shared, examined and better understood."*

Quality is not viewed as a set of objectively definable criteria, but rather as a matter of opinion influenced by personal values. The ECCN's concept of quality child care takes into account the perspectives of various stakeholders including parents, children and professionals. *"Any definition of quality is to an extent transitory; understanding quality and arriving at quality indicators is a* ***dynamic and continuous process*** *of reconciling the emphases of different interest groups. It is not a prescriptive exercise."* (Balageur, Mestres & Penn, 1991, p. 6). Since quality is in the eyes of the beholders, it cannot be defined in a static way. It changes over time and is influenced by the beliefs and values of the particular group of stakeholders to whom the term applies.

Denmark

In response to growing participation of women in the labour force, Denmark currently has publicly-funded child care spaces for approximately 55 per cent of children age 6 months to 3 years, and 72 per cent of children age 3 to 6 years. The national government has made a commitment to provide by 1996, publicly-funded child care for all children over the age of 12 months whose parents want care (Langsted, 1994). While there has been a commitment to public funding for child care, there has been a move away from centralized regulation of the programs. The Ministry of Social Affairs, which governs all early childhood programs puts forward general guiding principles that all programs must observe. However the majority of issues, such as ratios, budgets, activities and rules are determined by the staff, parents and children who participate in the early childhood program. "*The Danish system...encourages variety instead of homogeneity, with a view to meeting everyone's needs...*" (Jensen, 1994, p. 153).

Coherence is provided to the decentralized and diverse Danish system in a number of ways. All programs are the responsibility of the Ministry of Social Affairs and are governed by legislation. Training, salaries and working conditions are standardized. There is a strong commitment to public funding for child care and community-based delivery. In general the society shares cultural values that find widespread support for objectives such as fellowship, self-determination, and the importance of children's own play. There is also strong support for the inclusion of parents and for listening to children (Jensen, 1994).

Claus Jensen, a child care professional with 20 years experience in Danish early childhood centres, outlines a number of reasons why he believes the decentralized Danish system has been successful (Jensen, 1994). In the first place there is a growing social emphasis on the importance of children, with a focus on their rights as outlined in the United Nations Convention on the Rights of the Child. Secondly, parents have an active role in child care programs. Recently the Danish government passed widely-supported legislation that states that all early childhood programs should have parent committees. Finally, Jensen asserts that the main reason for success is the length and type of training received by early childhood staff. The basic training is three and a half years and includes both theoretical and creative subjects. Many students go on to specialize in post-college programs. Many students are in their mid-twenties and staff retention is high, resulting in a stable and mature workforce.

Reggio Emilia

The child care programs of Reggio Emilia have become world famous for their innovative, high quality and community-supported programs. Some aspects of these programs seem to defy what is typically associated with high quality child care by North American standards. For example, there is minimal pre-service training for the staff. The majority of training is done in-service, is ongoing and is learner-directed. Program ratios are 25 children to two teachers and staff regularly divide up responsibilities so that one teacher can observe. Other than the sequence of arrival, meeting time, lunch, nap and departing, programs do not operate on a schedule (Rosen, 1992). Children are encouraged to develop their own interests and go at their own pace.

The Reggio Emilia programs operate on a community-based model that includes a significant commitment of local funding to child care and active community participation. Twelve per cent of the town's total municipal budget is dedicated to the provision of quality child care. The community is involved in developing local government policy. Parents participate in discussions about school policy, child development concerns, curriculum planning and evaluation. Parents, children and teachers contribute to determining school experiences in a cooperative education team. Reggio Emilia exemplifies how a community-based approach that encourages the active participation of various partners can successfully meet the needs of all stakeholders (New, 1993).

New Zealand

In 1989, New Zealand implemented the early childhood centre "charter" system which was identified as a key step to improving quality in services through recognition of the philosophical and cultural diversity of programs, balanced by national objectives and values. The charter was designed to operate as a contract between the Ministry of Education and the individual program and was to be developed through consultation with parents, staff and the community. "*The intent of the process is to strike a balance between centrally-determined criteria of quality and the philosophy and local needs of centres.*" (Smith & Farquhar, 1994, p 123). The intent of the charter was to outline the program's policies and philosophy and to specify how the centre would provide child care that was of higher quality than the minimum licensing requirement. Public funding for individual child care programs was dependent on approval of the program's charter by the Ministry of Education.

Due to a change of government, the nature of the chartering approach was modified before full implementation. Advocates of the chartering approach felt that these changes compromised the potential of the approach. "*For the chartering process to work, there has to be a government which is genuinely concerned in order to protect values and ideals about quality which have emerged from the cumulative discourse of the country's history and tradition of early childhood education. Without such a commitment it is not possible for there to be a genuine balance between central and local perspectives and chartering merely becomes a way for government to abdicate their responsibility for young children.*" (Smith & Farquhar, 1994, p. 139)

Conclusion

Externally prescribed standards of quality serve several purposes in child care. Licensing regulations set minimum standards that help to protect the health and safety of children while they are in care outside of the home. Professional associations such as the

Canadian Child Care Federation have put forward quality standards that the profession holds to be of high quality and which programs can strive to achieve. Accreditation systems provide a means of recognizing programs that meet the high quality criteria put forward by professional associations. Assessment instruments provide a means by which a program's compliance with a set of quality criteria can be measured.

Since quality is linked to many variables that cannot be captured nor addressed through licensing regulations alone, other methods of supporting high quality programs are necessary. In British Columbia child care providers are being encouraged to invest themselves in the process of self-assessment and setting goals to enhance the quality of care within their own programs in partnership with licensing officials, community support programs, parents, and their communities. In the United States accreditation and credentialing systems have been established to promote and support quality programs. Various assessment instruments have been developed to measure program quality in an effort to support research, and monitoring and evaluation.

Several approaches to quality child care that are fundamentally different from the "prescribed" approach were presented in this article using examples from other countries. These "negotiated" approaches rely on the experience and expertise of individual programs and communities to generate standards of quality. In Denmark and Reggio Emilia the focus on community involvement is supported by a strong commitment of funding and community involvement. In New Zealand the chartering process has been less successful likely because of a lack of government commitment and support.

The Unit for Child Care Research (UCCR) at the University of Victoria is committed to the further exploration and development of both models of addressing child care quality. Rather than focusing on assessment tools as the central vehicle for quality child care development, the UCCR approach has been to place familiarity with such tools in an ecological context and to emphasize the formation of inclusionary partnerships at the program level to effect long-term processes supportive of quality care growth over time. ◆

Alan Pence, Ph.D., is coordinator of The Unit for Child Care Research, School of Child and Youth Care, University of Victoria. Theresa Hunter, M.A., is research associate, Unit for Child Care Research, University of Victoria.

References

Abbot-Shim, M., & Sibley, A. (1987a). *Assessment Profile for Early Childhood Programs: Preschool, Infant and School Age.* Atlanta: Quality Assist.

Abbot-Shim, M., & Sibley, A. (1987b). *Assessment Profile for Early Childhood Programs: Manual Administration.* Atlanta: Quality Assist.

Balageur, I., Mestres, J., & Penn, H. (1991). *Quality in Services for Young Children: A Discussion Paper.* UK: Commission of the European Communities.

Bredekamp, S. (Ed.). (1987). *Accreditation Criteria and Procedures of the National Academy of Early Childhood Programs.* Washington, DC: NAEYC.

California State Department of Education. (1988a). *School-age Program Quality Review Instrument.* Sacramento, CA: California State Department of Education, Child Development Division. (ERIC Doc. No. ED 309 869)

California State Department of Education. (1988b). *Center-Based Preschool-Age Program Quality Review Instrument.* Sacramento, CA: California State Department of Education, Child Development Division. (ERIC Doc. No. ED 309 867)

California State Department of Education. (1988c). *Family Child Care Program Quality Review Instrument.* Sacramento, CA: California State Department of Education, Child Development Division. (ERIC Doc. No. ED 309 866)

California State Department of Education. (1988d). *Infant and Toddler Program Quality Review Instrument.* Sacramento, CA: California State Department of Education, Child Development Division. (ERIC Doc. No. ED 309 865)

Canadian Child Day Care Federation. (1991). *National Statement on Quality in Child Care.* Ottawa, Ont.: Author.

Canadian Child Care Federation. (1994). *Brief to the Standing Committee on Human Resources Development.* Ottawa, Ont.: Author.

Cryer, D., Clifford, R. M., & Harms, T. (1988). *Day Care Center Compliance and Evaluation Project.* Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.

Goelman, H., & Pence, A. R. (1988). "Children in Three Types of Child Care Experiences: Quality of Care and Developmental Outcomes." *Early Childhood Development and Care, 33,* 67-76.

Harms, T., & Clifford, R.M. (1980). *The Early Childhood Environment Rating Scale.* New York: Teachers College Press.

Harms, T., & Clifford, R. M. (1989). *Family Day Care Rating Scale.* New York: Teachers College Press.

Harms, T., & Clifford, R. M. (1993). "Studying Educational Settings." In B. Spodek (Ed.), *Handbook of Research in Early Childhood Education,* (pp. 477-492). New York: Macmillan.

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (1990). *Infant/Toddler Environment Rating Scale.* New York: Teachers College Press.

Jensen, C. (1994). "Fragments for a Discussion about Quality." In P. Moss & A. R. Pence (Eds.), *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality* (pp. 142-156). New York and London: Teachers College Press and Paul Chapman Publishing.

Kontos, S., & Fiene, R. (1987). "Child Care Quality, Compliance with Regulations and Children's Development: The Pennsylvania Study." In Phillips, D. (Ed.), *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?* (pp. 57-79). Washington, DC: NAEYC.

Langsted, O. (1994). "Looking at Quality from the Child's Perspective." In P. Moss & A. R. Pence (Eds.), *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality* (pp. 28-42). New York and London: Teachers College Press and Paul Chapman Publishing.

Moss, P., & Pence, A.R. (1994). *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality.* New York and London: Teachers College Press and Paul Chapman Publishing.

National Academy of Early Childhood Programs (1985). *Early Childhood Classroom Observation Scale* (NAEYC #90021). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

National Association for the Education of Young Children. (1984). *Accreditation Criteria and Procedures of the National Academy of Early Childhood Programs.* Washington, DC: Author.

New, R. (1993). "Reggio Emilia: Some Lessons for U.S. Educators." *ERIC Digest.* Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Pence, A. R. & Goelman, H. (1987). "Who Cares for the Child in Day Care? Characteristics of Caregivers in Three Types of Care." *Early Childhood Research Quarterly,* 2(4), 315-334.

Rosen, I. (1992). "Reggio Emilia: A Model in Creativity." *Scholastic Pre-K Today,* (pp. 81-84). Scholastic Inc.

Smith, A. B. & Farquhar, S. (1994). "The New Zealand Experience of Charter Development in Early Childhood Services." In P. Moss & A. R. Pence (Eds.), *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality* (pp. 123-141). New York and London: Teachers College Press and Paul Chapman Publishing.

Terpstra, J. (1989). "Program Development: Day Care Standards and Licensing." *Child Welfare,* 68(4), 437-442.

Across Canada

NORTHWEST TERRITORIES — The NWT Counselling Association, in partnership with the Student Support Division of the Government of the NWT, has recently been funded by Community Action Program for Children to employ a staff member under the title "early intervention coordinator." The goal of the early intervention coordinator project is to establish and develop links between community resources and enhance community-based early intervention initiatives.

NOVA SCOTIA — Joan Parks has been appointed acting director of Prevention Services for the Department of Community Services, Province of Nova Scotia. Prevention Services includes the Day Care Services Department.

On April 22, the founding meeting of the Child Care Professional Association Development Society of Nova Scotia was held. The mandate of the association, which already has more than 150 members, is to promote professional recognition of child care.

NEW BRUNSWICK — Four committees have been established to guide the implementation of new child care reforms in the province. One committee, the Working Group for the Promotion of Parental Education, Awareness and Involvement in Child Care, includes parents, representatives of provincial child care associations and key government representatives. The mandate of the working group is: to assist in the development and distribution of promotional materials that help parents become more informed consumers and effective monitors of quality child care; and to recommend strategies for the promotion of parental involvement in child care issues and programs. Other working groups assisting with implementation of child care reforms are the Working Group to Support Child Care Programs as Small Businesses, the Working Group for the Review and Strengthening of Day Care Regulations, and the Training Committee Working Group.

The Early Childhood Coalition Petite Enfance recently received a one-time grant from the provincial government to assist in providing training to staff as well as to support continued operations.

ONTARIO — On July 21, Finance Minister Ernie Eves announced that the province will no longer fully fund JobsOntario child care spaces. Effective October 1, child care spaces will be cost-shared on an 80/20 basis with municipalities. It was also announced

Attention Members of:

- **Association of Early Childhood Educators, Ontario**
- **Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador**
- **Early Childhood Professional Association of Alberta**
- **Family Day Care Association of Manitoba**
- **Home Child Care Association of Ontario**
- **Manitoba Child Care Association**
- **Western Canada Family Day Care Association**

The CCCF and the above provincial organizations have affiliated. When you join an affiliated provincial organization, you automatically become a member of the CCCF.

If you have paid membership fees directly to the CCCF, you may be eligible for a refund on your CCCF membership fees.

The refund is calculated as follows:

CCCF Membership Expiry Date	Refund
July to September 95	$ 10.00
October to December 95	$ 20.00
January to March 96	$ 30.00

Be sure to keep your membership in your provincial affiliate organization up-to-date in order to receive **Interaction** regularly.

To apply for your refund, send proof of membership in your provincial affiliate organization to the CCCF.

that: the program for converting private sector child care to non-profit has been cancelled; the freeze has been lifted to permit allocation of new subsidized child care spaces to private operators; and a review of the entire child care system will take place in the near future.

NATIONAL — Howard Clifford, well-known for his bicycle trips across Canada to raise awareness about child care issues, has retired after 23 years as national advisor on child care for the federal government. Clifford says he is taking it easy now and working on a book about the conclusion of his *On the Road for Quality Child Care Trip*, which took him from Winnipeg, Manitoba, to Sydney, Nova Scotia, as well as throughout Labrador and Newfoundland. Clifford penned memoirs from the first leg of his trip, in which he cycled and kayaked across western and northern Canada, in a book entitled *On the Road for Quality Child Care: A Vision Quest* (1993). "Retirement will take a little getting use to," admits Clifford. "I miss the people in the field. Who knows? Maybe I'll take another bicycle trip someday."

Howard Clifford

BRITISH COLUMBIA — David Gilbert is the new director of the Child Care Branch at the Ministry of Women's Equality.

The Unit for Child Care Research at the University of Victoria is currently completing a training project for the Early Childhood Educators of B.C. (with funding from the Ministry of Women's Equality). The goals of the project are to: undertake a scan of current child care training programs, professional development initiatives and support activities in the province of B.C. and other jurisdictions; identify the needs of the child care field in response to the proposed changes outlined in current government initiatives; and to present options for professional training, support and enhancement. The final report will be available for wider distribution following approval by the Advisory Committee to the Project and the Ministry of Women's Equality.

The First Steps Project, School of Child and Youth Care, University of Victoria, is developing advanced curriculum and professional development materials for early childhood educators and infant development consultants who work with infants and toddlers. *First Steps* is also developing parent resources packages for parents of infants and toddlers. The project brings together professionals working in child care and early intervention programs, as well as parents, and provides opportunities to address shared issues related to working and living with very young children, especially those 'at risk.' Materials will be developed in self-directed learning packages for delivery by distance education throughout the province. The project will be completed in December 1995. Curriculum and resource materials will be available at a later date.

The Unit for Child Care Research has been funded by the Ministry of Women's Equality to establish a resource unit to locate, collect, catalogue and make available to government and members of the research community, child care research materials purchased on behalf of government-funded research projects. The resource unit will provide an easily accessible source of background materials for future research projects, thereby eliminate costly duplication and reducing the amount of time required to locate background materials.

The Ministry of Women's Equality has recently signed a Strategic Initiatives Agreement with Human Resources Development Canada. The agreement will span four years and will provide resources to explore innovative ways of providing child care services in the province. ◆

Calendar

OCTOBER

19 — 22

Winnipeg, Manitoba

The 13th annual conference of Family Service Canada is being co-sponsored by Family Service America. Entitled "North American Conference on the Family: Partnership for Change," the conference will feature workshops, plenaries and panel discussions. Session topics will be offered in four tracks: Championing Change; Developing Tools for Tomorrow; Effective Response to Family Needs; and Visioning for a Brighter Future.

Contact: Family Services Canada, 600-220 Laurier Avenue West, Ottawa, Ontario, K1P 5Z9. Phone: (613) 230-9960. Fax: (613) 230-5884.

20 — 22

Victoria, British Columbia

The Victoria Society for Educational Alternatives, the School of Child and Youth Care at the University of Victoria and the Ministry of Women's Equality will be jointly sponsoring a conference entitled "Attachment: Implications for Infant/Toddler Caregivers." Keynote speaker Alicia Lieberman of the Parent Project in San Francisco will discuss the concept of attachment and the purpose of the project. Janet Gonzales-Mena will discuss primary caregiving and supporting parents.

Contact: Conference coordinator Enid Elliott. Phone: (604) 386-9326. Fax: (604) 598-6074.

22 — 24

Windsor, Ontario

The theme of this year's conference of the Home Child Care Association of Ontario is "Wheels in Motion: Exploring Change in Child Care." A variety of workshops will be geared to the interests of care providers, managers and senior administrators with a focus on international perspectives in child care.

Contact: Gina Liovas, C.A.W. Child Care Services, 3450 Ypres Avenue, Windsor, Ontario, N8W 5K9. Phone: (519) 944-3444. Fax: (519) 974-8123.

22 — 24

Edmonton, Alberta

The Alberta Association of Services for Children and Families, Alberta Family and Social Services, and Catholic Social Services will host the 1995 Child Welfare League of Canada's (CWLC's) regional conference. "Changing Times...Taking on the Challenge" is the conference theme. The conference will stimulate discussion about innovations and strategic initiatives; provide a forum for examining the effect of change on children, families, staff and organizations; share strategies for responding to the risks involved with the changes around us, and help participants learn to confront and manage change, and to embrace its benefits.

Contact: Registration Committee, Regional Conference, 10709 — 105 Street, Edmonton, Alberta, T5H 2X3. Phone (403) 424-3545. Fax: (403) 425-6627.

25 — 27

Toronto, Ontario

The Institute for the Prevention of Child Abuse will be hosting its 10th annual multi-disciplinary conference in Toronto.

Contact: Conference Services, IPCA, 25 Spadina Road, Toronto, Ontario, M5R 2S9. Phone: (416) 921-3151, ext 305. FAX: (416) 921-4997.

NOVEMBER

3 — 5

Saskatoon, Saskatchewan

"Let Children Be Children" is the theme of the 1995 Saskatchewan Child Care Conference. The keynote speaker will be Dr. David Elkind, professor of Child Study at Tufts University in Massachusetts. Elkind is the author of *The Hurried Child, All Grown Up and No Place to Go, Miseducation* and *The Ties that Stress*. The conference will include 30 workshop presenters from across Canada.

Contact: Saskatchewan Child Care Association, 1—3002 Louise Street, Saskatoon, Saskatchewan, S7J 3L8. Phone: (306) 664-4408. Fax: (306) 664-7122.

3 — 5

Montreal, Quebec

"L'éducation préscolaire: une étape vers la réussite" [Early Childhood Care: One Step Towards Success] is the theme of this year's conference of the Association d'éducation préscolaire du Québec (AEPQ).

Contact: AEPQ, à L'UQAM, local N-R460, CP 8888, succ. Centre-Ville, Montreal, Quebec, H3C 3P8. Phone: (514) 987-6856. Fax: (514) 987-7801.

17 — 18

Vancouver, British Columbia

The School Age Child Care Association of British Columbia (SACCA) will present its second annual school-age conference in Vancouver. The conference is entitled "The School Age Connection: Resilience and Optimism."

Contact: West Coast Child Care Resource Centre, 1675 W. 4th Avenue, Suite 201, Vancouver, British Columbia, V6J 1L8. Phone: (604) 739-3099. Fax: (604) 739-3289.

23 — 25

Richmond, British Columbia

The theme of the 2nd annual B.C. Injury Prevention Conference is "Who Really Cares? A Multiple Approach to Injury Prevention." Confirmed speakers include: Dr. Rick Mathias, a professor in the Department of Health Care and Epidemiology at the University of B.C., who will present the topic "Injuries are No Accident"; and Dr. David Smith, Medical Director of the B.C. Children's Hospital Emergency Department and General Pediatric Clinic, who will discuss "Injury Facts."

Contact: Debby Newton, executive assistant, Richmond Fire/Rescue Dept., 6960 Gilbert Road, Richmond B.C., V7C 3V4. Phone: (604) 278-5131.

29 — December 2

Washington, D.C.

Delegates attending the annual conference of the National Association for the Education of Young Children will be able to choose from hundreds of workshops, seminars and speeches and more than 1,000 exhibit booths. There will also be interest group meetings, networking opportunities and renowned speakers from the United States.

Contact: NAEYC, 1509 16th St. N.W., Washington, D.C., 20036-1426. Phone: 1-800-424-2460.

BEST COPY AVAILABLE

JANUARY

19 — 20

Dartmouth, Nova Scotia

Child Care Connection - NS will hold its seventh annual conference and trade show in Dartmouth, Nova Scotia. Special guest and keynote speaker will be Louise Derman Sparks, an anti-bias author and activist.

Contact: Child Care Connection - NS, Suite 100, 1200 Tower Road, Halifax, Nova Scotia, B3H 4K6. Phone: (902) 423-8199. Fax: (902) 492-8106. In Atlantic Canada call 1-800-565-8199. ◆

Resources

Canada's Food Guide to Healthy Eating: Focus on Preschoolers is the newest in the series of *Food Guide* support materials from the Nutrition Programs Unit of Health Canada. *Focus on Preschoolers* was developed to provide background information to nutrition and health educators, teachers, child care professionals, community leaders, and others who promote and influence healthy eating for young children. It discusses how the *Food Guide* can be used to promote healthy eating among preschoolers from the age of two.

This kit is available free-of-charge in English or French from the Nutrition Programs Unit of the Health Promotion Directorate, 5th floor, Jeanne Mance Building, Tunney's Pasture, Ottawa, Ontario, K1A 1B4. Phone: (613) 954-5995.

Taking Right Action, A Facilitator's Manual to the Early Childhood Educators of British Columbia Code of Ethics, was developed as a teaching guide for facilitators in delivering workshops on ethics and decision-making to child care practitioners. The manual follows publication of the new ECEBC Code of Ethics written by Sandra Griffin and Francis Ricks of the University of Victoria. *Taking Right Action* responds to the critical need expressed by child care practitioners for help in translating the Code of Ethics into practice.

This manual can be ordered for $75 (not including shipping and handling) from ECEBC, 201-1675 West 4th Avenue, Vancouver, British Columbia, V6J 1L8. Phone: (604) 739-0770. Fax: (604) 739-3289.

More Than Counting, Whole Math Activities for Preschool and Kindergarten, by Sally Moomaw and Brenda Hieronymus, is an extensive sampling of a "whole math" curriculum. Developed by teachers at the Arlitt Child Development Center of the University of Cincinnati and tested for more than 10 years in preschool and kindergarten classrooms, this whole-math curriculum is the result of years of collaboration, study and modification. The book is filled with unusual games and fun activities that facilitate children's construction of mathematical knowledge.

To order, send $24.95 (U.S. funds), plus shipping and handling, to Redleaf Press, 450 North Syndicate Suite 5, St. Paul, Minnesota, 55104-4125. Phone: 1-800-423-8309. ISBN 1-884834-03-5.

Taming the Dragon — Module One: Learning to Benefit from Feelings, is a curriculum guide to anger management and conflict resolution for three- to eight-year-olds. Author Helen Webster is a therapist in anger management, while co-author Lorraine Parker is a preschool teacher. *Taming the Dragon* is a preventative program based on the concept that many people resort to physical aggression because they are unable to recognize and express emotions and feelings appropriately. The manual has been designed for preschools, day care centres and ECE programs, as well as grades 1 and 2.

With the help of instructional material, colourful display boards, and the use of songs, stories and other resource material, the instructor is able to teach children appropriate ways to express their emotions. The program is divided into three six-week sections. The first six-week period introduces six feelings (happy, sad, hungry, lonely, angry and afraid) to the children at a basic level; the second six-week period emphasizes the appropriate behaviours that may be used to express these feelings; the third six-week period shows children how to register their feelings on a Feeling Log. Throughout all three stages of the program, the instructor monitors the children's behaviour so that they can be helped to solve conflict situations through negotiation, alternative action, and the use of appropriate problem-solving skills.

This book can be ordered for $21.95 (plus $4 postage and handling) from Taming the Dragon Project, 3528 Boulton Road, N.W., Calgary, Alberta, T2L 1M6. Phone: (403) 282-5691. Fax: (403) 282-7895.

The 1994 Status Report on Family Resource Programs Across Canada was prepared by the Canadian Association of Family Resource Programs. This report gives an overview of family resource programs throughout Canada. Using both qualitative and quantitative data, it describes program providers, participants, activities and issues. A number of graphs have also been developed, showing types of programs, program locations, main participant groups and funding sources.

Copies can be ordered for $15 (members) or $18 (non-members) from the Canadian Association of Family Resource Programs, 205—120 Holland Avenue, Ottawa, Ontario, K1Y 0X6. Phone: (613) 728-3307. Fax: (613) 729-5421.

Poverty Profile 1993. A Report by the National Council of Welfare, Spring 1995, is the latest in a series of reports by the National Council of Welfare on poverty in Canada. It includes both national and provincial statistics for 1993 and trends dating back as far as 1980. The report contains detailed information on poverty by family type, sex, age, education and a host of other variables. It also contains data on the depth of poverty, and information about the average incomes of poor people and their main sources of income. One chapter focuses on four groups of special concern: the low-wage poor, children, women and seniors.

Copies of this publication can be obtained in English or French from The National Council of Welfare, Jeanne Mance Building, Ottawa, Ontario, K1A 0K9. Phone: (613) 957-2961. ◆

CCCF membership categories

Student:	for full-time students in early childhood education ($25)
Individual:	for individuals with a personal commitment to the goals of CCCF ($30)
Program:	for agencies, child care centres, toy lending libraries, resource centres and interested groups of 20 or fewer ($45)
Organizational:	educational/training institutions, provincial organizations and other child care organizations with 20 members or more ($85)

Please note:

Current members of the following affiliate organizations are automatically members of the CCCF:

- Association of Early Childhood Educators, Ontario
- Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador
- Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Soctia
- Early Childhood Development Association of P.E.I
- Early Childhood Professional Association of Alberta
- Family Day Care Association of Manitoba
- Home Child Care Association of Ontario
- Manitoba Child Care Assocaition
- Western Canada Family Day Care Association
- Yukon Child Care Association

MEMBERSHIP APPLICATION (please print)

Name/Contact Person ____________________

____

Organization/Program ____________________

____

Address ____________________

____________________ ________

Telephone: Work ( )__________ Home ( )__________

Yes, I/We support the goals and objectives of the Canadian Child Care Federation and wish to join. Enclosed please find a cheque or money order for the membership fee.

Signature ____________________

MEMBERSHIP FEES

☐	Student	$25
☐	Individual	$30
☐	Program	$45
☐	Organization	$85
☐	Foreign	$60
☐	Subscription to *Interaction* *(applicable to non-members only)*	$50
☐	Donation ______	
☐	Patron ($200+) ______	

CCCF, 120 Holland Avenue, Suite 306, Ottawa, Ontario K1Y 0X6 (613) 729-5289; Fax (613) 729-3159
Charitable status # 0806240 - 09 GST Registration No. R106844335 ISSN 0835-5819

Caring for a Living

CALGA

ANNE MAXWELL

Sharon, Lois and Bram sing about what they know best: the love of music.

Sharon, Lois and Bram chantent sur ce qu'ils connaissent le mieux : l'amour de la musique.

SUSAN VAUGHN

Delegates learn how to line dance at the Alberta Hoe Down and Evening of Western Fun.

Des déléguées apprennent à faire la danse en ligne à la Sauterie à la mode de l'Ouest.

ANNE MAXWELL

The Youth Singers of Calgary, consisting of children from grades two to nine, entertained delegates during the closing ceremonies.

Les Youth Singers of Calgary, groupe composé d'enfants de la 2^e à la 9^e année, égayent les déléguées au cours des cérémonies de clôture.

ANNE MAXWELL

JoAnne Hurst, CCCF board director for Nova Scotia, presents Jill MacDonald, winner of the Student Essay Contest, with two native children's books. Jill recently graduated from the Child and Youth Studies program a Mount Saint Vincent University in Halifax, Nova Scotia. Jill won a trip to the conference including airfare, registration and accomodation, for her essay entitled **Aids and the Child Care Administrator's Role.**

JoAnne Hurst, administratrice de la FCSGE pour la Nouvelle-Écosse, remet à Jill MacDonald, gagnante du concours de dissertation pour étudiante, deux livres pour enfants sur les autochtones. Jill est une nouvelle diplômée du Child and Youth Studies Program du Mount Saint Vincent University à Halifax, Nouvelle-Écosse. Elle a gagné une participation gratuite à la conférence, y compris le billet d'avion, les frais d'inscription et de logement pour sa dissertation intitulée **Aids and the Child Care Administrator's Role.**

SUSAN VAUGHN

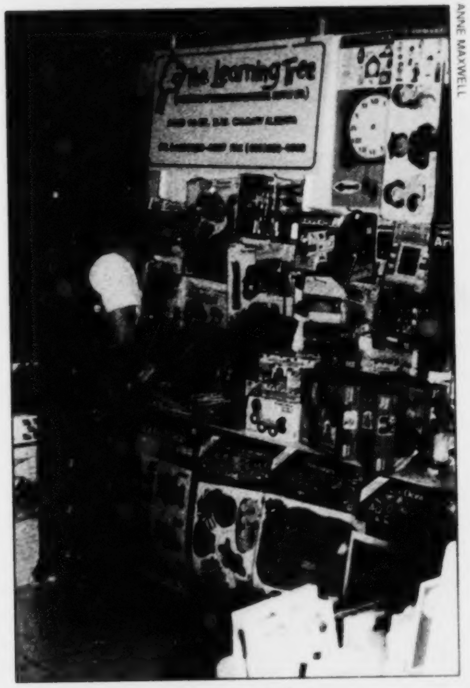
Sharon, Lois and Bram sign autographs at the Trade Show.

Sharon, Lois et Bram signent des autographes à la Foire commerciale.

ANNE MAXWELL

New CCCF President Gail Szautner is surrounded by her staff from Children's Choice Child Care Cooperative in Prince Albert, Saskatchewan.

Gail Szautner, la nouvelle présidente de la FCSGE, entourée de son personnel de la Children's Choice Child Care Cooperative à Prince Albert, Saskatchewan.



ANNE MAXWELL

One of many booths at the Trade Show.

Un des nombreux stands de la Foire commerciale.

ANNE MAXWELL

Students from the Plains Indians Cultural Survival School in Calgary demonstrate pow-wow drumming.

Des étudiantes de la Plains Indians Cultural Survival School de Calgary font une démonstration avec les tambours.

ANNE MAXWELL

A gun fighter at the Alberta Hoe Down takes past-president Cathy McCormack prisoner.

L'ancienne présidente Cathy McCormack est faite prisonnière par un bandit armé à la Sauterie de l'Alberta.

des animatrices d'ateliers sur les questions d'éthique et la prise de décision par les éducatrices en garderie. Le manuel fait suite à la publication du nouveau code d'éthique du ECEBC rédigé par Sandra Griffin et Francis Ricks de l'Université de Victoria. *Taking Right Action* répond au besoin crucial d'aide exprimé par les éducatrices en garderie pour mettre le code en pratique.

Le guide est en vente pour 75 $ (frais de port et de manutention en sus) auprès du ECEBC, 201-1675 West 4th Ave. Vancouver, British-Columbia V6J 1L8. (604) 739-0770, Téléc. (604) 739-3289.

More Than Counting, Whole Math Activities for Preschool and Kindergarten, par Sally Moomaw et Brenda Hieronymus, est un large échantillon d'un programme complet de mathématiques. Élaboré par des enseignantes du Arlitt Child Development Center de l'Université de Cincinnati et testé pendant plus de 10 ans au niveau préscolaire et en maternelle, ce programme de mathématiques est le fruit de plusieurs années de collaboration, d'études et de modifications. Le livre est rempli d'activités amusantes et de nouveaux jeux qui se sont révélés de qualité supérieure pour forger les connaissances de base des enfants en mathématiques.

Le document est disponible pour 24,95 $ US (frais de port et de manutention en sus) auprès de Redleaf Press, 5-450 North Syndicate, Suite 5, St. Paul, Minnesota, 55104-4125. Tél. : 1-800-423-8309. ISBN 1-884834-03-5.

Taming the Dragon — Module One: Learning to Benefit from Feelings, est un programme imprimé sur la maîtrise de la colère et la résolution des conflits à l'intention des enfants de trois à huit ans. L'auteure Helen Webster est thérapeute en gestion de la colère, tandis que la co-auteure Lorraine Parker est enseignante au niveau préscolaire. *Taming the Dragon* est un programme d'action préventive basé sur le concept qu'un grand nombre de personnes recourent à l'agression physique parce qu'elles sont incapables de reconnaître et d'exprimer correctement leurs émotions et sentiments. Le guide est destiné aux établissements préscolaires, aux garderies, aux programmes en ÉPE ainsi qu'aux enfants de 1ère et 2e année.

Grâce à des ressources pédagogiques, des tableaux d'affichage colorés, des chansons et des contes, la chargée de cours est en mesure d'enseigner aux enfants comment exprimer leurs émotions de façon appropriée. Le programme est divisé en trois étapes de six semaines. La première est consacrée à une introduction de base des six sentiments suivants aux enfants : le bonheur, la tristesse, la faim, la solitude, la colère et la peur. La deuxième étape met l'accent sur les comportements appropriés pour exprimer ces sentiments tandis que la troisième montre aux enfants comment inscrire leur sentiment sur un registre des sentiments. Tout au long des trois étapes du programme, la chargée de cours observe le comportement des enfants pour les aider à régler les situations conflictuelles par le biais de la négociation, en posant d'autres gestes et en recourant à des aptitudes appropriées pour résoudre les problèmes.

Ce livre est disponible à 21,95 $ (plus 4 $ pour frais de port et de manutention) auprès de Taming the Dragon Project, 3528 Boulton Road, N.W., Calgary, Alberta T2L 1M6. (403) 282-5691. Téléc. : (403) 282-7895.

The 1994 Status Report on Family Resource Programs Across Canada est un document préparé par l'Association canadienne des programmes de ressources pour la famille. Ce rapport passe en revue les programmes de ressources pour la famille partout au Canada. En utilisant à la fois des données quantitatives et qualitatives, il renseigne sur les personnes qui fournissent des programmes, les participantes et participants, les activités et les préoccupations. On a aussi créé un certain nombre d'illustrations indiquant les types de programmes, les endroits où ils se trouvent, les principaux groupes participants et les sources de financement.

Des exemplaires sont disponibles pour 15 $ (membres) ou 18 $ (non-membres) auprès de l'Association canadienne des programmes de ressources pour la famille, 120, ave. Holland, bureau 205, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6. (613) 728-3307. Téléc. : (613) 729-5421.

Profil de la pauvreté, 1993 — Rapport du Conseil national du bien-être social - Printemps 1995 est la plus récente d'une série de rapports produits par le Conseil national du bien-être social sur la pauvreté au Canada. Il comprend des statistiques nationales et provinciales pour 1993 et dégage les tendances depuis 1980. Le rapport contient des informations détaillées sur la pauvreté selon le type de famille, le sexe, l'âge, le niveau de scolarité et quantité d'autres variables. Il contient aussi des renseignements sur l'ampleur de la pauvreté, des précisions sur le revenu moyen des pauvres ainsi que leur principale source de revenu. Un chapitre met l'accent sur quatre groupes particulièrement préoccupants : les petits salariés, les enfants, les femmes et les personnes âgées.

Des exemplaires de cette publication sont disponibles en français et en anglais auprès du Conseil national du bien-être social, Édifice Jeanne Mance, Ottawa (Ontario) K1A 0K9. Tél. : (613) 957-2961. ◆

VOL. 9 Nº 3 AUTOMNE 1995

Interaction

PUBLICATION DE LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

Garde à l'enfance '95

L'heure du conte

Appuyer la qualité en ÉPE

Aperçu sur les services de garde en Italie

Les catégories de membres de la FCSGE sont :

Étudiante :	étudiantes à temps plein en éducation de la petite enfance (25 $)
Individuel :	personnes portant un intérêt particulier aux objectifs de la FCSGE (30 $)
Service :	agences, garderies, ludothèques, centres de documentation et groupes intéressés de 20 membres ou moins (45 $)
Organisation :	établissements d'éducation et de formation, organisations provinciales et autres organisations de garde à l'enfance comptant 20 membres ou plus (85 $)

Note :

Si votre statut de membre est à jour dans les organisations suivantes, vous êtes automatiquement membre de la FCSGE :

- Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador
- Association ontarienne de garde d'enfants à domicile
- Association pour l'éducation des petits de l'Ontario
- Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia
- Early Childhood Development Association of P.E.I.
- Early Childhood Professional Association of Alberta
- Family Day Care Association of Manitoba
- Manitoba Child Care Association
- Western Canada Family Day Care Association
- Yukon Child Care Association

DEMANDE D'ADHÉSION (Veuillez écrire en lettres moulées)

Nom/personne contact ____________________

Organisation/service ____________________

Adresse ____________________

____

____

FRAIS D'ADHÉSION

☐	Étudiante	25 $
☐	Membre individuel	30 $
☐	Service	45 $
☐	Organisation	85 $
☐	Autre pays	60 $
☐	Tarif d'abonnement à *Interaction* *(non-membre seulement)*	50 $
☐	Don	________
☐	Parrainage (200 $ +)	________

Téléphone: (D) (   ) ____________________ (B) (   ) ____________________

Oui, j'appuie (nous appuyons) les buts et objectifs de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et je désire (nous désirons) y adhérer. Veuillez trouver sous pli un chèque ou mandat-poste.

Signature ____________________

FCSGE, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6 Tél. : (613) 729-5289 Téléc. : (613) 729-3159
N° d'enregistrement TPS — R106844335 ISSN 0835-5819

Interaction

VOLUME 9 NUMÉRO 3 AUTOMNE 1995

PUBLIÉ PAR LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

Rédactrice	Susan Hajdu-Vaughn
Publicité	Gaetane Huot
Design/Mise en page	John Atkinson
Traduction	Sodes
Impression	M.O.M. Printing

FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

MEMBRES DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

Conseil de direction

Présidente	Gail Szautner
Trésorier	Milton Sussman
Secrétaire	Sandra Beckman
Présidente sortante	Cathy McCormack

Administratrices (teurs)

C.-B.	Linda McDoneil
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Tess Ayles
Québec	Daniel Berthiaume
Nouveau-Brunswick	Lynda Homer
Nouvelle-Écosse	JoAnne Hurst
Î.-P.-É.	Cynthia Rice
Terre-Neuve	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
T.N.-O.	Gillian Moir

Personnel

Dianne Bascombe	Directrice générale
Anne Maxwell	Directrice des services à l'information
Danielle Belair	Chef des services administratifs
Susan Hajdu-Vaughn	Rédactrice, Interaction
Jennifer Murphy-Hupé	Agente à l'information
Gaétane Huot	Agente à l'adhésion
Lyne Flansberry	Adjointe administrative
Lynne LaRocque	Commis/réceptionniste

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a pour mission principale d'améliorer la qualité des services de garde d'enfants offerts aux familles canadiennes.

LA FÉDÉRATION DÉSIRE ENTRE AUTRES :

fournir de l'information et faciliter la communication au sein d'une vaste gamme de groupes cibles. Les services et les programmes de la Fédération sont destinés aux prestatrices de services directs, aux organisations de services de garde, aux établissements d'éducation, aux décideurs politiques et aux leaders d'opinion publique.

◆

soutenir les initiatives destinées à améliorer les compétences, l'expertise et la prise de conscience des groupes cibles quant à leurs rôles en vue d'améliorer la qualité des services de garde. Les initiatives et les plans d'action de la Fédération comportent souvent un élément de sensibilisation.

◆

s'orienter davantage vers les politiques et la recherche, influer sur l'orientation de la politique en matière de services de garde et soutenir la recherche destinée à améliorer la qualité des services de garde à l'enfance.

◆

FCGSE/CCCF reçoit des subventions de Développement des ressources humaines

N° d'enregistrement TPS - R 106844335

CONTENU

OPINIONS

Dans les coulisses 2

Lettres 2

Les difficultés économiques et la garde à l'enfance:

L'insécurité économique et sociale 4
par Clarence Lochhead

Les enfants : L'avenir du Canada 5
par Gillian Doherty

Les familles d'aujourd'hui 5
par Karen Chandler

Aperçu sur les services de garde en Italie 7
par Joanne Morris

Revue: Livres pour enfants 9
par Suzanne A. Delisle et Alfonsina Clemente

PRATIQUE

Initiatives créatrices : Planifiée ou spontanée, l'heure du conte est toujours appréciée des enfants 10
par Jill Ireland en consultation avec Barbara Stuart

Initiatives créatrices : Raconter des histoires dans les salles de classe en DPE 15
par Allen Murray et Sandra Beckman

Demandez à votre professionelle de la santé : Échange d'idées sur l'apprentissage de la propreté 17
par Deborah Kernested

À PROPOS

Garde à l'enfance '95 19

Journée pré-conférence 21
par Cindy Rice, Gillian Moir, Tess Ayles et Lynda Homer

Le Prix d'excellence dans la garde à l'enfance 25

Pour l'amour de la musique 26
par Susan Vaughn

Maîtriser le stress par l'humour 27

Les enfants d'abord 28
par Catherine Ryerse

NOUVELLES

Échos de la recherche : Appuyer la qualité dans les services de garde à la petite enfance 31
par Theresa Hunter et Alan Pence

Réseau pancanadien 36

Calendrier 37

Ressources 38

Pleins feux sur la conférence '95 . . . . centre

Photo de la page couverture prise par Philip Vaughn au Algonquin College Early Learning Centre à Nepean, Ontario.

INTERACTION est publié trimestriellement et distribué aux membres de la Fédération. Toute annonce publicitaire doit être approuvée par la rédaction. La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance n'est pas responsable des déclarations ou représentations de fait ou des opinions présentées dans les annonces publicitaires paraissant dans ***INTERACTION.*** L'approbation des annonces publicitaires par la Fédération n'implique pas qu'elle endosse les produits ou les services qu'on y vante. Les taux concernant la publicité sont communiqués sur demande. Circulation: 2 500. Les opinions exprimées dans cette publication n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de la Fédération. À l'exception des oeuvres protégées par des droits d'auteur, les articles de ***INTERACTION*** peuvent être reproduits à condition d'en mentionner la source et de nous faire parvenir un exemplaire de la publication contenant les passages reproduits. Prière d'adresser toute correspondance à la : *Rédactrice,* ***INTERACTION****, FCSGE/CCCF, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6, (613) 729-5289, Télécopieur (613) 729-3159.*

BEST COPY AVAILABLE

Dans les coulisses

La quatrième conférence nationale de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a été un succès - plus de 570 personnes ont participé à l'événement au Calgary Convention Centre du 24 au 27 mai. La conférence s'est déroulée cette année sur le thème *Garde à l'enfance* pour célébrer aussi bien les éducatrices en garderie que les enfants dont elles prennent soin. *Garde à l'enfance '95* a donné aux déléguées l'occasion de faire du réseautage, de célébrer leurs talents, de partager des idées novatrices et de se revigorer.

La couverture de la conférence est concentrée dans la section À propos de *Interaction*. Vous y trouverez des articles de fond sur les principaux conférenciers et conférencières — M. J. Fraser Mustard, Ph. D., président de l'Institut canadien sur les recherches avancées; Sharon, Lois et Bram, artistes primés; et Gordon Colledge, expert en gestion du stress. Vous trouverez aussi un profil de Bernadette Vangool, gagnante du prix d'Excellence dans la garde à l'enfance ainsi que des comptes rendus sur certains des plus populaires ateliers de la journée pré-conférence. N'oubliez pas d'admirer au milieu du bulletin les nombreux et mémorables moments de la conférence captés sur photos.

En plus de nos rubriques regulières, *Interaction* comprend aussi des articles sur comment contribuer a la qualité en milieu de garde de la petite enfance, l'heure du conte en garderie et la situation de la garde à l'enfance en Italie. On y trouve aussi d'autres extraits des documents d'information dont la Fédération s'est inspirée pour rédiger le mémoire qu'elle a soumis au Comité permanent du gouvernement fédéral sur le développement des ressources humaines. Bonne lecture!

Susan Vaughn, rédactrice

Lettres

Je vous remercie de m'avoir invité à prendre la parole à la quatrième conférence nationale de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. Il me sera malheureusement impossible de rencontrer la communauté de la garde à l'enfance à Calgary plus tard ce mois.

J'espérais que la conférence donne l'occasion d'examiner le progrès réalisé par le gouvernement concernant la garde à l'enfance. Même si la situation financière en a ralenti la progression, je suis satisfait du chemin parcouru.

Comme vous le savez, *Visions de la garde d'enfants*, un nouveau programme de recherche et de développement, est actuellement mis en oeuvre. Il contribuera à l'élaboration continue d'information nationale et d'une infrastructure professionnelle en plus d'aider à déterminer et à promouvoir les meilleures pratiques en garde à l'enfance.

Un groupe de travail conjoint formé de représentants des Premières nations et des Inuits mettent au point un programme pour créer et gérer des nouveaux services de garde dans les réserves des Premières nations et les communautés inuits éloignées. Le programme triplera au moins le nombre de places de garde disponibles aux parents de ces communautés qui se préparent à occuper un emploi ou en détiennent un. Le trait distinctif du programme sera d'appuyer la supervision par les Premières nations et les Inuits des services offerts dans leurs communautés.

La création du Transfert canadien en matière de santé et de programmes sociaux et du Fonds des investissements dans les ressources humaines changera le contexte des discussions avec les provinces et les territoires concernant les investissements conjoints pour améliorer et accroître les services de garde d'enfants. Les deux paliers gouvernementaux évaluent actuellement l'application de ces instruments.

Je suis encouragé par l'intérêt continu que manifestent les provinces envers notre engagement d'investir dans la garde à l'enfance. Je vous assure que le fonds des investissements dans les ressources humaines contribuera financièrement à la création de partenariats avec les provinces afin d'améliorer et d'élargir les services de garde. Dans le cadre de tels partenariats, je soutiendrai des principes qui orienteront les investissements à des services de garde complets, flexibles, à prix raisonnable, de qualité, reconnus et avec obligation de rendre compte.

Nous réalisons certes des progrès, mais j'ai hâte d'accomplir les nombreuses choses qui restent à faire. La Fédération et les personnes qui participeront à la conférence [Garde à l'enfance] constituent une force nécessaire dans la réalisation de nos objectifs. Je ne doute pas que notre collaboration se poursuivra.

— Lloyd Axworthy
Ministre du Développement
des ressources humaines Canada

◆ ◆ ◆

Je vous remercie de votre lettre et du document sur la garde à l'enfance en date du 3 février 1995. J'ai trouvé votre mémoire au comité permanent des ressources humaines à la fois informatif et intéressant. Étant moi-même mère de deux enfants, je suis particulièrement intéressée par l'amélioration des services de garde.

ERRATUM

Une erreur s'est glissée dans la feuille-ressources n° 32, *La sécurité au terrain de jeu*. La dernière question de l'Aide-mémoire du terrain de jeu devrait se lire comme suit : «Par exemple, y a-t-il des ouvertures de 3, 5 à 9 pouces de large, susceptibles de retenir la tête d'un enfant?» Veuillez remplacer l'original de cette feuille-ressources avec la version corrigée incluse dans le présent numéro de *Interaction*.

Le gouvernement libéral reconnaît les grandes difficultés auxquelles font face actuellement les parents célibataires. Nous nous sommes donc engagés à garantir des services de garde accessibles, de qualité et adaptés aux contraintes fiscales du monde exigeant d'aujourd'hui. Nous estimons extrêmement important de concentrer nos efforts sur nos enfants qui hériteront de notre monde demain.

Je vous réitère mon appui total dans votre lutte pour améliorer la qualité des services de garde à l'enfance au Canada. Je ferai tout mon possible comme députée pour faire connaître vos recommandations.

— Eleni Bakapanos, députée
Saint-Denis

◆ ◆ ◆

La Saskatoon Family Child Care Home Association (S.F.C.C.H.A.) désire vous communiquer ses préoccupations concernant la garde à l'enfance en Saskatchewan. Comme les enfants sont l'avenir de notre pays, nous devons faire tout notre possible pour éduquer la population de notre province sur l'importance du rôle de la garde à l'enfance dans notre société. Que les soins soient fournis en milieu familial, par des amis ou des parents, dans des garderies ou dans des services de garde en milieu familial reconnus ou non reconnus, notre province doit offrir la meilleure qualité de services de garde possible. À l'heure actuelle, de nombreuses familles de la Saskatchewan n'ont pas accès à des services de garde de qualité en raison, entre autres, du revenu, du coût, de l'âge de l'enfant, de la disponibilité des places, de l'accessibilité et(ou) de l'emplacement.

Nos préoccupations ont été mises en évidence dans le dilemme concernant le Karalot Day Care Centre de Forest Grove à Saskatoon, Saskatchewan. Les parents luttent pour que l'établissement continue d'offrir des services de garde à 24 enfants dans un garage double rénové où travaillent une éducatrice et des adjointes. (Voir articles parus dans le *Saskatoon Star Phoenix*, 10 et 11 mai 1995). De telles situations démontrent que de nombreux enfants se trouvent dans des environnements de qualité inférieure et des services de garde inadéquats. Ces enfants sont non seulement à risque à cause de normes sanitaires et sécuritaires inadéquates, mais aussi en raison de la programmation développementale inadaptée dans ces environnements surpeuplés, au personnel insuffisant et peu stimulants. Pour faire comprendre au public de ne pas accepter des normes si médiocres, nous devons le sensibiliser à l'existence d'une réglementation en matière de garde à l'enfance applicable à toutes les éducatrices, reconnues ou non. Il faut lui expliquer le but de cette réglementation et comment elle profite aux enfants. Ces derniers ont besoin d'éducatrices formées qui, à tout le moins, observent les règlements prescrits par la Saskatchewan.

Étant donné que la mission de la S.F.C.C.H.A. comprend la défense de la garde à l'enfance, nous aimerions que l'on porte une attention accrue à la promotion des services de garde de qualité et préconisons une application plus stricte de la réglementation sur la garde à l'enfance telle que prescrite par la province afin que les éducatrices, reconnues ou non, y adhèrent.

— Saskatoon Family Child Care
Home Association

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance remercie la Yukon Child Care Association pour son exceptionnelle hospitalité pendant la visite de la Fédération au Yukon à l'automne 1994.

ATTENTION! ATTENTION!

Pour continuer à recevoir **Interaction**, veuillez nous aviser de tout **changement d'adresse** dans les plus brefs délais

N° de membre ____________________

Nom ____________________

Ancienne adresse ____________________
n°
____
rue
____
ville
____
province
____
code postal

Nouvelle adresse ____________________
n°
____
rue
____
ville
____
province
____
code postal

Les difficultés économiques et la garde à l'enfance

En décembre 1994, la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a soumis un mémoire au Comité permanent du développement des ressources humaines. Le présent article comprend des extraits de trois documents d'information qui ont inspiré le mémoire de la FCSGE.

L'insécurité économique et sociale

par Clarence Lochhead

De toute évidence, le Canada subit des changements socio-économiques considérables. En outre, les politiques et programmes sociaux doivent changer pour répondre aux préoccupations et aux besoins des familles canadiennes. Dans le livre *La sécurité des familles en période d'insécurité*, le Forum national sur la sécurité des familles a démontré comment l'évolution rapide d'un ensemble de facteurs démographiques, sociaux et économiques se conjuguent pour produire des sentiments d'insécurité générale : «Si les Canadiens et les Canadiennes sont effectivement préoccupés par le déficit, par l'éclatement des familles, par la mondialisation de la concurrence ou par le recyclage professionnel, ce n'est pas qu'ils portent un intérêt prépondérant à l'un ou à l'autre de ces problèmes. En fait, ils s'inquiètent plutôt des conséquences que ceux-ci pourraient avoir sur la sécurité de leur famille et sur l'avenir de leurs enfants.»[1]

Les Canadiens et les Canadiennes sont en quête d'une vision positive de l'avenir et ont besoin de politiques et de ressources pour les propulser vers cet objectif. Dans le cadre de la réforme du système de sécurité sociale, le gouvernement doit recenser les problèmes et les besoins des familles canadiennes et adopter une approche générale basée sur le développement social pour élaborer des politiques sociales. Les politiques et les programmes doivent être proactifs en plus de fournir les ressources, les soutiens et les interventions qui encouragent des résultats développementaux, sociaux et économiques positifs. Les politiques doivent être inclusives pour créer le sentiment que chacun d'entre nous devons contribuer et s'intéresser au bien-être collectif. Une approche basée sur le développement social reconnaît aussi les avantages socio-économiques à long terme des investissements sociaux.

Une société intéressée à la sécurité socio-économique à long terme de ses citoyens et citoyennes ainsi qu'à un avenir sain et prospère doit être fondamentalement engagée à prendre soin de ses enfants et à les entourer d'affection. Les enfants élevés dans des environnements stables, sécuritaires, stimulants et affectueux sont susceptibles de devenir des adultes en santé, affectueux, compétents et productifs. Un engagement vis-à-vis du développement de l'enfant n'est rien de moins qu'un engagement envers la sécurité socio-économique. Les services de garde de qualité constituent un investissement qui profite à tous — les enfants, les familles, les communautés, la nation. Cependant, outre les avantages socio-économiques des services de garde de qualité, les enfants ont aussi un droit inhérent à des soins stables et positifs. Ainsi, les Canadiens, les Canadiennes et leurs gouvernements assument la responsabilité collective d'appuyer les familles qui élèvent des enfants.

Cette perspective concernant la garde à l'enfance est cruciale pour l'élaboration de politiques sociales et économiques garantes d'un avenir sain pour toute la population canadienne. Il s'agit d'une perspective «axée sur l'enfant» qui reconnaît la valeur inhérente de nos enfants et leur accorde la priorité sur les ressources de la société. Il s'agit d'aborder la politique sociale selon une perspective de développement social conscient de ce qu'une économie et une société en santé passent par des familles en santé.

Un bloc de recherche considérable et croissant démontre le lien entre les services de garde de mauvaise qualité et les résultats développementaux négatifs. Daniel P. Keating, professeur au Centre des sciences cognitives appliquées de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario et J. Fraser Mustard, président de l'Institut canadien des recherches avancées, affirment que des centaines d'années d'observations ont prouvé que les enfants ayant «grandi dans un environnement social marqué par un manque de soins et d'attention tendent à manifester un certain dysfonctionnement plus tard dans la vie, autant aux plans de la santé et du bien-être qu'à celui des aptitudes générales.»[2]

L'amélioration et le renforcement du développement des enfants fourniront une base pour leur apprentissage et leur participation future à la vie socio-économique. Les Canadiens et les Canadiennes doivent avoir la compétence et la confiance nécessaires pour relever les nouveaux défis posés par une évolution technologique rapide et la concurrence mondiale. Notre prospérité économique et notre sécurité reposent sur ces qualités. Le fait d'appuyer les familles avec enfants réduira les coûts à long terme associés à des adultes à la santé fragile et mal équipés en plus de poser les bases de la croissance économique future. Comme le souligne Keating et Mustard, «les pays qui ne parviennent pas à comprendre les déterminants de la croissance économique et la relation de l'économie à la santé et au bien-être de leurs populations deviendront vraisemblablement des sociétés en déclin.... Il est difficile d'ériger une économie moderne lorsqu'on a affaire à une population handicapée.»[3]

On ne peut porter des jugements sur ce qui est responsable au plan fiscal et ce qui ne l'est pas avant d'avoir mesuré nos valeurs, nos priorités et nos responsabilités partagées. Nous devons reconnaître l'importance des environnements qui fournissent de la nurturance comme un droit inaliénable des enfants, essentiel à leur développement sain et considérer ces environnements comme faisant partie intégrante d'un développement social positif. Par conséquent, nous devons mettre en place des politiques, des ressources et des outils qui favorisent des services de garde d'enfants de qualité. ◆

Clarence Lochhead est directeur adjoint du Centre de statistiques internationales, Conseil canadien de développement social.

---

1 Voir : Forum national sur la sécurité des familles, p. 1

2 Voir : Ibid, p. 87.

3 Voir : Ibid, p. 119

Les enfants : L'avenir du Canada

par Gillian Doherty

Les tendances démographiques au Canada et les réalités du développement technologique et de la concurrence mondiale exigent que la main-d'oeuvre de l'avenir soit productive et adaptable. La recherche a démontré un lien direct entre les expériences précoces d'un enfant et la compétence qu'il atteindra à l'âge adulte.

Judith MacBride-King, dans un rapport préparé pour le Conference Board of Canada, a constaté qu'au cours des vingt dernières années, le Canada a connu un vieillissement continu de sa population et une baisse de son taux de natalité. Selon les calculs de David Ross du Conseil canadien de développement social, si les tendances démographiques actuelles se maintiennent, un peu plus de deux travailleurs assureront la subsistance d'une personne âgée en l'an 2026 contre cinq travailleurs pour une personne âgée en 1986. Ainsi, le Canada fait face à la possibilité d'un plus petit bassin de travailleuses et travailleurs potentiels dont les impôts devront appuyer un plus grand nombre de personnes âgées.

Une économie mondiale, dans laquelle les pays du tiers monde assument un large pourcentage des emplois non spécialisés ou peu spécialisés, exige que la main-d'oeuvre canadienne soit éduquée et adaptable pour soutenir la concurrence avec succès. On remarque déjà que les nouveaux emplois qui remplacent les emplois non spécialisés et peu spécialisés exigent des niveaux d'éducation plus élevés. Les personnes n'ayant pas une éducation secondaire constatent de plus en plus qu'elles ne peuvent être concurrentielles sur le marché du travail et qu'elles doivent recourir à l'assurance-chômage ou à l'aide sociale. Toute la société paie pour cela. Développement des ressources humaines Canada rapporte qu'entre 1990 et 1993, les emplois détenus par les diplômés universitaires s'étaient accrus de 17 p. 100, ceux des diplômés du secondaire n'ont augmenté que de 0,5 p. 100 tandis que les emplois détenus par les personnes n'ayant pas achevé le secondaire *ont diminué* de 17,2 p. 100. La diminution de la main-d'oeuvre potentielle ainsi que la nécessité qu'elle soit éduquée et flexible pour soutenir la concurrence dans une économie mondiale, signifient qu'il faut accorder de l'importance à *tous* les enfants en leur donnant le meilleur départ dans la vie afin qu'ils deviennent des adultes productifs.

Les premières années de la vie posent les bases de la compétence sociale et des capacités futures en matière de communication, de lecture, de mathématiques et de raisonnement. Ces compétences sont essentielles au succès scolaire. Ces années sont aussi importantes pour le développement de la confiance en soi — nécessaire à l'esprit novateur — et de la capacité d'autogestion. Certaines recherches proposent l'existence possible de périodes importantes au cours de ces six années pour le développement des compétences sociales, langagières et de réflexion fondamentales. En outre, il est très difficile pour un enfant de réaliser son plein potentiel plus tard dans la vie s'il n'a pas atteint les compétences fondamentales en bas âge.[4] Vu l'importance de ces six premières années, chaque membre de la société doit s'intéresser directement aux expériences vécues par les jeunes enfants. ◆

Gillian Doherty est planificatrice et chercheuse autonome en services sociaux. Elle a beaucoup travaillé dans le domaine de la garde à l'enfance et est l'auteure de deux livres sur la qualité dans les services de garde.

---

[4] Voir Doherty-Derkowski, *Quality Matters: Excellence in Early Childhood Programs*, pages 5 et 6, pour une discussion sur la recherche démontrant que les six premières années de l'enfance sont cruciales au développement des compétences fondamentales.

Les familles d'aujourd'hui

par Karen Chandler

La garde à l'enfance n'a pas été traditionnellement considérée comme un moyen d'améliorer le développement de l'enfant ni même comme un soutien aux familles, mais simplement comme une solution aux mères obligées de travailler à l'extérieur du foyer. Dans ce contexte, les soins fournis ont souvent été basés sur le gardiennage plutôt que sur le développement. Ainsi, un grand nombre d'enfants et de familles du Canada ont besoin de soutien accru.

De nombreux enfants canadiens commencent leur vie dans la pauvreté. On estime que 40 p. 100 des utilisateurs des banques alimentaires sont des enfants. En 1992, 1,25 millions d'enfants vivaient dans des familles à faible revenu. Au cours des 15 dernières années, le nombre de familles monoparentales, généralement dirigées par des femmes, est passé de 11 à 16 p. 100 de l'ensemble des familles avec enfants de moins de dix-huit ans. Près de 60 p. 100 de ces familles ont de faibles revenus. Un grand nombre de parents séparés et divorcés n'ayant pas la garde des enfants sont incapables d'assumer leurs responsabilités financières; souvent, leur engagement envers la pension alimentaire est inadéquat, peu fiable ou ignoré. Les mères célibataires, notamment celles ayant des enfants de moins de six ans, trouvent particulièrement difficiles de se trouver un emploi. Trop souvent, la vie d'une famille monoparentale se résume à la pauvreté, l'aide sociale, les banques alimentaires et le logement inadéquat.

Au Canada, un grand nombre d'emplois offrent des salaires de plus en plus faibles et l'incapacité des salaires à suivre l'inflation s'est traduite par un déclin du pouvoir d'achat réel de la famille moyenne. Un nombre croissant de familles canadiennes ont besoin de deux gagne-pain pour avoir un niveau de vie raisonnable. En fait, un changement significatif survenu dans le monde du travail au cours des deux dernières décennies est la hausse continue du nombre de femmes dans la population active. En raison de nécessité économique et(ou) par préférence personnelle, un plus grand nombre de femmes combinent famille et carrière.

Dans l'étude sur l'harmonisation des responsabilités professionnelles et familiales, les chercheurs nous ont sensibilisé au stress accru subi par un grand nombre de familles. Les parents seuls et les familles à deux revenus vivent des niveaux de stress en tentant d'harmoniser leurs responsabilités professionnelles et familiales. Tout contribue au manque de temps : longues heures de travail, exigences pour une productivité accrue, nécessité de se tenir au fait des changements technologiques et des responsabilités familiales croissantes. Le stress augmente chez certains parents à cause des sentiments de culpabilité et d'inquiétude grandissante au sujet de leurs enfants.

La nature changeante de la vie au Canada signifie que de nombreux parents sont éloignés des soutiens naturels que sont la famille et les racines, les traditions et les modèles au moment où ils deviennent parents, une tâche pour laquelle ils ne sont pas souvent préparés. Les cas où les membres de la famille élargie vivent les uns près des autres et peuvent fournir des services de garde ont diminué. Les parents travaillent de plus en plus à l'extérieur du foyer dans les premiers stades du développement de leur enfant. Les parents travailleurs éprouvent de la difficulté à trouver des services de garde adéquats et encore plus à trouver des services de garde de qualité.

Au moment de comptabiliser le coût du parentage inadéquat, du stress familial, des grossesses chez les adolescentes, du décrochage, de l'augmentation du taux de criminalité, de la santé fragile, etc., les communautés devraient reconnaître la nécessité de mobiliser les efforts et d'accroître le soutien aux familles. Le fait d'assurer l'accès de toutes les familles aux services de garde de qualité est un système de soutien qu'il serait trop coûteux d'ignorer. ◆

Karen Chandler est membre de la faculté, programme en ÉPE, George Brown College et une ancienne présidente de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

Bibliographie

Développement des ressources humaines Canada. (1994). *Données documentaires — La sécurité sociale au Canada*. Ottawa : Auteur.

Direction générale de la condition féminine de l'Ontario (1991). *Le travail et la famille : un équilibre délicat*. Toronto : Auteur.

Doherty, G. (1991). *Quality Matters in Child Care*. Huntsville, Ontario : Jesmond Publishing.

Doherty-Derkowski, G. 1995). *Quality Matters: Excellence in Early Childhood Programs*. Don Mills, Ontario : Addison-Wesley Publishers Limited.

Forum national sur la sécurité des familles (1993). *La sécurité des familles en période d'insécurité*. Conseil canadien de développement social.

Groupe de défense des enfants pauvres, Family Service Association of Metropolitan Toronto, Social Planning Council of Metropolitan Toronto (1994). *The Outsiders: A Report on the Prospects for Young Families in Metro Toronto*. Toronto : auteur.

Institut Vanier de la famille (1994). *Profil des familles canadiennes*. Ottawa : Auteur.

Lero, D. et Johnson, K. (1994). (1994). *110 Statistiques sur le travail et la famille au Canada*. Ottawa : Conseil consultatif sur la situation de la femme.

McBride-King, J. (1990). *Work and Family: Employment Challenge of the 90s*. Conference Board of Canada, Report no. 59-60.

Ross, D. (1989). *Child Poverty in Canada*. Ottawa : Conseil canadien de développement social.

MAINTENANT DISPONIBLE

Interaction — Index
automne '87 à printemps '95
(nom, titre de l'article, sujet)

10 $ (membre) **20 $** (non-membre)

Paiement à l'avance ou numéro de commande

Pour commander l'index, communiquez avec :
Fédération canadienne des services de garde à l'enfance
306-120 Holland, Ottawa (Ontario)
Téléc. : (613) 729-3159

Aperçu sur les services de garde en Italie

par Joanne Morris

Après avoir passé deux semaines à l'Université de Victoria l'année dernière dans le cadre d'un institut d'été, j'étais excitée par les nombreuses idées que j'ai «glanées» en examinant les systèmes de garde à l'enfance des autres pays. Le système de garde à l'enfance de chaque pays témoigne de ses influences culturelles, socio-politiques et économiques; chaque système reflète son évolution historique. M. Moncrieff Cochran, Ph. D., un de nos chargés de cours à l'institut d'été nous a donné un bon conseil : «Adaptez une idée, mais pas un modèle». L'étude du système italien de la garde à l'enfance m'a paru particulièrement utile et je voudrais partager ce modèle avec vous.

En Italie, la garde à l'enfance est considérée comme un droit social pour tous les enfants. Il s'agit d'un système de garde soutenu par l'État. Les principaux usagers sont les mères travailleuses. Les services de garde accueillent les enfants de la naissance à trois ans. Bien qu'on encourage les mères à rester à la maison avec leurs poupons pendant leurs neuf premiers mois en reconnaissance de l'importance de leur rôle en tant que principales fournisseuses de soins, les politiques familiales ne garantissent que 70 p. 100 du salaire pour 12 semaines et 30 p. 100 pour les six mois subséquents.

Les programmes préscolaires sont considérés comme un droit du citoyen pour tous les enfants de trois à cinq ans et la société italienne s'attend à ce que tous les enfants y soient inscrits. Lorsqu'il y a manque de places de garde pour les enfants dans les services appartenant à l'État, le gouvernement subventionne les garderies privées. Dans les régions plus industrialisées du Nord de l'Italie, il y a abondance de garderies pour répondre à la demande des mères travailleuses. Dans le sud, une région rurale, on compte moins de garderies et les mères qui ont recours aux services de garde sont souvent taxées d'abandonner leurs jeunes enfants.

Italia
itaLiA

Vers le milieu des années 60, un puissant mouvement féministe a provoqué des changements majeurs au rôle des femmes et aux droits des enfants en Italie. Historiquement, la raison d'être d'une femme était de faire des enfants; cependant, elle ne pouvait pas en réclamer légalement la garde en cas de décès de son mari. L'allaitement était une pratique courante et les femmes n'avaient pas droit à la propriété. Si une femme allait travailler, elle était considérée comme ayant abandonné ses enfants. Vers le milieu des années 70, ce mouvement a permis de mettre en place des politiques de congé parental, des services de garde financés par l'État, d'instituer l'équité salariale et de promulguer une loi sur la maternité et les poupons.

À mesure que les services de garde évoluaient, le côté gardiennage des services préscolaires dirigés par l'Église a été relégué à l'arrière plan au profit de l'importance de comprendre la nature changeante de l'enfant, les droits des enfants, le rôle de l'école dans la protection de ces droits, l'évolution changeante de la famille italienne et l'importance de la continuité — aussi bien à l'école qu'entre la maison et l'école. Cette évolution a reconnu la famille comme le noyau de la société, tout en admettant le caractère changeant de son rôle. Les familles participent activement aux aspects administratifs des services de garde, à la prise de décision de la garderie et aux activités de leurs enfants.

Maintenant, le développement de l'enfant constitue la base des activités des garderies et les principaux éléments du système actuel proviennent d'influences issues de Friedrick Froebel (centré sur l'enfant) Maria Montessori (développement sensori-moteur), Jean Piaget (observation et développement cognitif) et les soeurs Agazzi (la relation affective entre l'enfant et l'éducatrice). Dans sa présentation sur la municipalité de Reggio Emilia, M^{me} Rebecca New, Ph. D., nous a démontré la richesse de ces influences.

La regrettée Loris Malaguzzi, fondatrice et directrice de Reggio Emilia, a résumé l'essence des services de garde en milieu préscolaire en affirmant ce qui suit : «Nous continuons d'être convaincus que si nous ne tenons pas compte de l'importance centrale des éducatrices et des familles, notre perception des enfants est incomplète; en conséquence, notre proposition vise à considérer une triade au

BEST COPY AVAILABLE

centre de l'éducation — enfants, éducatrices et familles» (1993).

Au cours des 25 dernières années, la municipalité de Reggio Emilia dans la région industrialisée du nord de l'Italie a consacré 12 p. 100 de son budget aux garderies pour poupons et tout-petits ainsi qu'aux centres pour enfants d'âge préscolaire. Cette petite communauté d'environ 130 000 habitants compte 22 établissements préscolaires et 14 garderies pour poupons et tout-petits. Des parents et des représentants de la communauté forment la *consulta*— le comité d'organisation qui influe tant sur la politique gouvernementale que sur celle de l'école. Ce niveau d'engagement communautaire reflète la culture italienne et garantit une responsabilité totale de la société et de la famille. Par exemple, il n'est pas rare que l'on tienne des rencontres parents-éducatrices sur les besoins psychologiques des enfants et la nécessité d'avoir des services de garde disponibles jusque tard en soirée. Lorsqu'une garderie a ouvert son «parc d'attraction» pour les oiseaux, près de 800 personnes y ont contribué. Diverses familles et membres de la communauté ont participé à la création du parc jusque dans les menus détails. Ils ont aidé les enfants à découvrir comment faire fonctionner une borne fontaine, comment tourner une roue hydraulique et fabriquer des mangeoires pour différentes espèces d'oiseaux.

Au plan organisationnel, il y a un formidable travail d'équipe, sans hiérarchie, pour assurer le fonctionnement du système. La directrice travaille avec l'équipe de *pedagogista* qui collaborent avec les éducatrices pour explorer les diverses façons de participer à l'apprentissage des enfants. Il y a deux éducatrices par classe et une *atelierista* chargée d'élargir le travail des enfants, leur réflexion, et particulièrement leurs expressions symboliques par le biais d'une large variété de matériels.

Ce n'est que récemment qu'on a reconnu la nécessité de donner une formation formelle aux éducatrices. Jusqu'en 1991, le critère principal pour devenir éducatrice était d'être femme et détentrice d'un diplôme du secondaire, de terminer avec succès une année de stage comme éducatrice et de réussir un examen officiel. On élabore actuellement un programme universitaire de formation préalable en milieu de travail. L'équipe formée de membres du personnel des systèmes de garde à l'enfance orientent leurs interactions avec les enfants en recourant quotidiennement à une foule de documents sur chaque enfant et en discutant des heures entre elles-mêmes, les pedagogista et les parents. Les membres du personnel se considèrent en apprentissage et recherchent activement de l'information sur les processus d'apprentissage des enfants. Il s'agit d'un exemple fascinant de la pratique qui guide la théorie. M^{me} New a constaté que d'après sa propre expérience, les éducatrices de Reggio Emilia pouvaient articuler des prémisses théoriques pour leur travail de façon plus complète qu'ailleurs.

On met aussi beaucoup l'accent sur les relations. Les enfants sont placés auprès de la même éducatrice pendant la totalité des deux ou trois années que dure leur cycle préscolaire. Cette approche permet à l'éducatrice et aux enfants de partager la découverte de la connaissance et de la co-création d'idées et de concepts par le biais d'expériences communes. Par exemple, lorsqu'une marionnettiste stimule l'imagination de l'enfant en provoquant des réactions émotionnelles comme la peur, le personnel perçoit une telle situation comme une occasion propice pour les enfants de contrôler leurs émotions et de rechercher du confort auprès d'autres personnes dans un milieu sécuritaire. Ce concept comporte d'importantes implications sociales pour renforcer les sentiments de compétence chez les enfants dans un environnement chaleureux.

Dans l'ensemble, l'environnement est égayé par les qualités esthétiques des bâtiments, les jardins, les meubles et une multitude d'articles exposés dans les classes pour mettre en valeur la couleur, la forme, la texture, la taille, le caractère unique et la beauté. Chaque classe communique avec l'extérieur par de grandes fenêtres donnant sur le jardin et les cours. Au centre du bâtiment, il y a un lieu de réunion appelé *piazza*, semblable à ce qu'on trouve dans une petite ville italienne. L'espace permet de travailler sur le projet en cours avec la *atelierista*. Le travail des enfants, en cours ou terminé, est largement valorisé. On utilise beaucoup les miroirs qui jouent d'ailleurs plusieurs rôles. Ils procurent une sensation d'ouverture et de lumière en plus de fournir un auditoire aux enfants qui jouent. Même dans les salles de bain, les miroirs sont parfois entiers et parfois en pièces, intriguant ainsi les jeunes enfants qui y voient des images fragmentées de leurs corps. Des bouteilles d'eau colorée, des articles collectés à l'extérieur, des meubles antiques et une propreté générale — toutes ces choses égayent l'environnement aussi bien pour les enfants que les adultes.

On encourage les enfants à s'exprimer par le biais de nombreux langages symboliques, y compris le dessin, la sculpture, l'art dramatique et l'écriture. On leur donne beaucoup d'occasions d'examiner leur travail et leurs idées afin de répéter les activités, élargir leur pensée ou reconstruire une idée. On les exhorte à réévaluer leur travail, à réfléchir, à discuter et à approfondir leurs hypothèses.

Des experts renommés de la petite enfance comme M^{mes} Rebecca New et Lillian Katz, toutes deux Ph. D., ont étudié ces services de garde et, par le biais de discussions continues, ont examiné les voies et moyens pouvant permettre d'adapter certaines de ces idées. Il est intéressant de réfléchir sur la qualité des services de garde au Canada et sur ce que nous pouvons apprendre d'écoles comme celle de Reggio Amelia. ◆

Joanne Morris est une ancienne présidente de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

Références

Cochran, M. (éd. int.) (1993) *International Handbook of Child Care Policies and Programs.* New York : Teachers College, Columbia University Press.

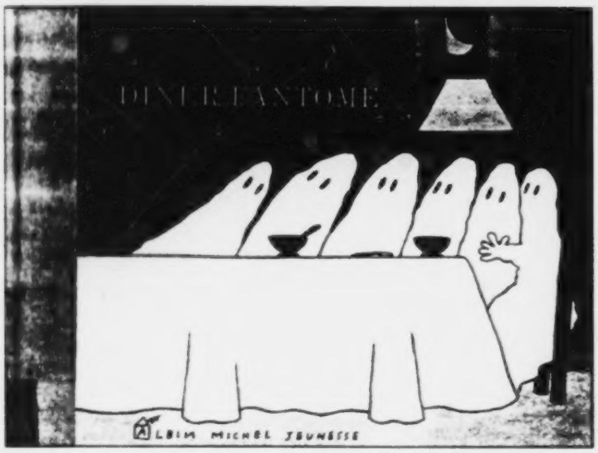
Hellman, J. (1987) *Journeys Among Women. Feminism in Five Italian Cities.* New York : Oxford University Press.

Malaguzzi, L. (1993). «For an Education Based on Relationships». *Young Children*, 49 N^{o} 1. Washington D.C. : NAEYC.

New, R. (1993). *International Handbook of Child Care Policies and Programs.* New York : Teachers College, Columbia University Press.

New, R. (1994). *Reggio Emilia. Lecture at University of Victoria Leadership Institute in Child Care.* Victoria, B.C.

Revue : Livres pour enfants



Le dîner fantôme

Texte : Jacques Duquennoy
Illustrations : Jacques Duquennoy
Éditeur : Albin Michel Jeunesse, 1994

Histoire farfelue d'un dîner dans la grande salle à manger noire, très noire d'un château moyenâgeux, dîner auquel ne sont conviés que des fantômes! Au fur et à mesure que Henri, l'hôte, passe les plats... à travers les murs de la cuisine... ses amis fantômes adoptent la couleur et l'aspect des aliments qu'ils dégustent. Ils auront ainsi, selon le moment du repas, le jaune très doux de la soupe au potiron, le rose-pêche du saumon fumé, l'aspect feuillu de la salade ou des trous comme le fromage gruyère. Ils fondront avec la crème glacée et réapparaitront avec le café fumant.

Le dîner fantôme est un album qui séduit immédiatement. Dès les pages de garde, le lecteur est invité à se joindre aux convives du banquet fantômesque. Toute l'histoire se déroule dans une nuit d'un noir encre, à peine éclairée par un quartier de la lune que l'on voit glissé dans le ciel, d'une fenêtre à l'autre de la salle à manger. Quelle belle façon de concrétiser comme les heures de fêtes passent toujours très vite!

L'illustration attire l'oeil et pourrait se suffire à elle-même tant elle parle. Le texte, simple et à point, complète merveilleusement bien l'imaginaire des illustrations qu'on retrouve très souvent pleine-page.

Un soupçon de suspense rehausse la saveur déjà assurée de cet album qui suscitera rires et frissons chez les fins gourmets de bons albums.

Juste à point pour l'Halloween! ◆

Suzanne A. Delisle est bibliothécaire principale-adjointe au service aux enfants de la Bibliothèque publique d'Ottawa.

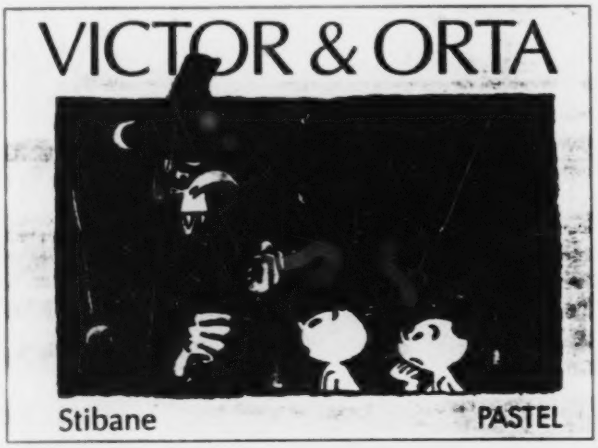
Victor & Orta

Texte : Stibane
Éditeur : L'école des loisirs, 1993

Victor et Orta sont deux petits fantômes insupportables. Il font au moins dix bêtises par jour. Leurs parents ne savent plus quoi faire. Pour leur apprendre à devenir de vrais hanteurs de châteaux, ils font appel à l'oncle Yvan, vampire et grand spécialiste des enfants turbulents. Il prend aussitôt leur éducation en main. Plus question de faire les malins. Oncle Yvan est partout, surveille tout. Il obtient le résultat espéré. Victor et Orta deviennent sages comme des images. Sauf que les heureux parents se réjouissent trop vite...

Un superbe album qui séduit immédiatement. Dès la page couverture, le lecteur devine qu'il va bien s'amuser. Les illustrations, aux nombreux détails amusants, sont originales et expressives. Les mimiques des petits fantômes aux cheveux verts sont cocasses, tendres, malicieuses. Un suspense délicieux plane jusqu'à la dernière page et parfois les petits sont plus malins que les grands. On rit du début à la fin. ◆

Alfonsina Clemente est bibliothécaire au service aux enfants de la Bibliothèque publique d'Ottawa.



INITIATIVES CRÉATRICES

Planifiée ou spontanée, l'heure du conte est toujours appréciée des enfants

par Jill Ireland en consultation avec Barbara Stuart

Il est 10 h 30. Vous demandez aux enfants de ranger les jouets parce que c'est le temps de se mettre en cercle. Vous entendez trois enfants manifester leur dédain. Vous avez envie de faire de même. Pas encore un cercle! Vous avez planifié celui d'aujourd'hui à 8 h 20 ce matin en courant vers le photocopieur : «Je vais lire une histoire et ils pourront colorier — encore une fois.» Votre anxiété monte d'un cran lorsque vous demandez pour la troisième fois aux enfants de ranger et de former un cercle — Pourquoi prennent-ils tout ce temps?!?

Ça vous est déjà arrivé? Si oui, vous êtes comme bien d'autres professionnelles de l'ÉPE qui éprouvez le «burnout du cercle». Un grand nombre d'éducatrices de la petite enfance se demandent quels changements apporter. Bon nombre achètent des livres ressources, vont faire un tour à la bibliothèque, demandent conseil à leurs collègues ou improvisent une fois de plus.

Pourquoi ne pas recourir au conte? Cette activité peut être abordée de différentes façons novatrices. Par exemple, raconter une histoire peut nécessiter ou pas des accessoires comme des marionnettes, des tableaux-feutre et des images. L'histoire peut être racontée par l'éducatrice, les enfants ou être le fruit d'un effort collectif. Il peut s'agir d'histoires préférées ou de nouvelles inventées par l'éducatrice ou avec l'apport des enfants.

Le présent article sur les contes examine les nombreuses façons dont les éducatrices peuvent les intégrer dans leur programmation. Il décrit les statistiques sur le fait de raconter des histoires et donnera des idées pour encourager les éducatrices à en raconter pour la première fois ou pour améliorer leurs compétences.

La recherche

Ma recherche avait pour objectif de déterminer la fréquence avec laquelle les professionnelles de l'ÉPE racontent des histoires aux enfants des services de garde. La recherche comprenait un questionnaire de douze questions à choix multiples et une question nécessitant une brève réponse. J'ai choisi au hasard en consultant l'annuaire téléphonique huit garderies dans une petite ville du sud-ouest de l'Ontario. Les enfants de ces garderies étaient âgées de quatre mois à l'âge scolaire. Quarante-huit répondantes sur 65 ont retourné les questionnaires. Les répondantes avaient un diplôme en ÉPE, un baccalauréat en sciences appliquées ou une autre formation reconnue en services de garde. L'expérience des éducatrices dans le milieu de la garde à l'enfance variait entre neuf mois et treize ans. Certains membres du personnel ont dit travailler régulièrement avec des groupes d'âge différents. Par conséquent, certaines réponses peuvent se référer à plus d'un des groupes d'âge abordés.

Sept des répondantes étaient éducatrices dans des garderies pour poupons. Cinq des éducatrices ont dit raconter régulièrement des histoires et que cette activité comprenait des chansons, des jeux de doigts et de simples contes. La majorité des éducatrices ont affirmé recourir à cette activité de façon spontanée en se basant sur les versions originales d'histoires déjà connues des éducatrices et des poupons. Une éducatrice a rapporté qu'elle changeait les détails d'une histoire familière selon l'âge du poupon et son niveau de compréhension.

De l'ensemble des répondantes, quinze travaillaient avec des tout-petits. Parmi elles, seulement une n'avait jamais eu d'heure du conte à sa garderie. La plupart des répondantes ont dit raconter des histoires connues des enfants et d'elles-mêmes, changer certains détails de l'histoire pour accroître l'intérêt ou

FIGURE 1

Pourcentages d'accessoires utilisés

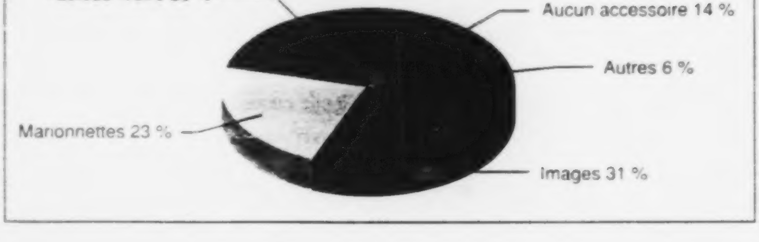
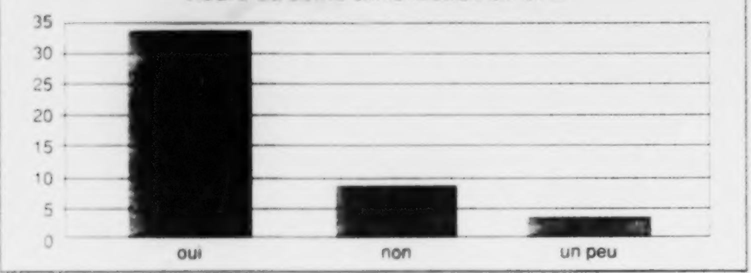


FIGURE 2

Heure du conte en formation en ÉPE



pour éliminer toute violence inutile que l'on peut retrouver dans les contes de fées.

Vingt-et-une des 31 éducatrices pour enfants d'âge prescolaire ne prennent soin que d'enfants de ce niveau (deux ans et demi à quatre ans), tandis que le reste s'occupait aussi régulièrement de groupes d'autres catégories d'âge. Vingt-sept des éducatrices ont dit raconter des histoires aux enfants. Plusieurs contaient des histoires connues des enfants et d'elles-mêmes. Certaines imaginaient des histoires basées sur les idées des enfants tandis que la majorité utilisait une combinaison de ces techniques. Au moment de raconter une histoire connue des enfants, 56 p. 100 d'entre elles en changeaient les détails afin de la rendre plus appropriée à l'âge, de la personnaliser en donnant aux personnages le nom des enfants ou parce qu'elles ne racontaient jamais deux fois une histoire de la même façon.

Seize éducatrices travaillaient avec des enfants de la maternelle et(ou) d'âge scolaire. La plupart d'entre elles contaient des histoires bien connues des enfants et d'elles-mêmes tout en changeant souvent certains détails pour en stimuler le plaisir et l'intérêt.

Tendances générales

Existe-t-il des tendances marquées dans les techniques utilisées pour conter des histoires parmi des groupes d'âge précis? J'ai constaté que l'on contait des histoires aux poupons de façon spontanée tandis que cette activité se planifiait davantage pour les groupes plus âgés. La fréquence de l'activité variait largement, allant de «plusieurs fois par semaine» à «rarement», tous groupes d'âge confondus. La plupart des éducatrices utilisaient des accessoires et se servaient le plus souvent d'images, de tableaux-feutre et de marionnettes. Six pour cent utilisaient des jouets, des chansons, des rétroprojecteurs, des vêtements pour le déguisement et de dessins faits à mesure que se dénoue l'histoire. Seulement 14 p. 100 des éducatrices n'utilisaient jamais d'accessoires.

Des 48 éducatrices ayant rempli le questionnaire, 74 p. 100 ont dit que l'art de raconter une histoire faisait partie de leur formation en ÉPE. 19 p. 100 ont déclaré que leur programme n'avait pas touché à ce sujet tandis que 7 pour 100 y avait été brièvement exposé. À la question de savoir comment elles avaient découvert l'art de raconter une histoire, la plupart avaient dit avoir lu des articles ou participé à un atelier. Onze pour cent ont visionné un vidéo tandis que 15 p. 100 n'avaient fait aucune des activités susmentionnées. D'autres éducatrices avaient, par exemple, observé une conteuse, appris dans le cadre de stages pratiques ou pris un cours.

Dans l'ensemble, 87 p. 100 avaient essayé de conter une histoire et la plupart de ces personnes racontaient des histoires assez régulièrement. J'ai trouvé cette proportion passablement élevée, car j'ai rarement vu une éducatrice raconter une histoire sans avoir un livre à la main dans tous mes stages pratiques auprès des enfants. Les éducatrices qui ne racontaient pas d'histoire ont donné comme principales raisons qu'elles n'y avaient pas pensé, qu'on ne leur avait pas enseigné comment ou qu'elles n'en avaient pas la formation.

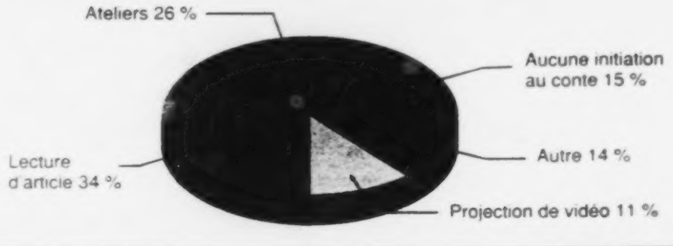
Le point de départ

Toutes les éducatrices sauf une ont dit qu'elles considéreraient la possibilité d'essayer de raconter des histoires ou d'en conter davantage. À la question de savoir ce qui faciliterait la tâche, elles ont répondu : des ateliers pertinents; connaître le genre d'histoires à raconter; avoir davantage d'accessoires et de livres ressources pertinents; visionner un vidéo sur le sujet; et pratiquer avec d'autres éducatrices pour obtenir des commentaires et se sentir bien préparées.

Par où commencer? Choisissez d'abord une histoire que vous connaissez bien ou familiarisez-vous davantage à une histoire bien connue. Vous voudrez peut-être trouver des histoires répétitives ou avec une trame simple. Vous vous en rappelerez peut-être plus facilement. Toutefois, ne cherchez pas mordicus à mémoriser l'histoire. Déposez le livre et représentez-vous l'histoire dans votre esprit. «Comprenez-là, ne l'apprenez pas par coeur» (McKee, 1994). Les répétitions contenues dans l'histoire peuvent vous aider à faire participer les enfants, car ils pourront anticiper la suite. Les grandes pauses et les gestes évidents les mettront au courant. Avant de conter une histoire, écrivez-en les principaux points et pensez aux gestes, aux intonations et aux accessoires que vous aimeriez inclure.

FIGURE 3

Moyens utilisés pour initier à l'art de conter



Quand vous racontez une histoire, ne vous inquiétez pas si vous oubliez quelque chose — les enfants ne s'en apercevront sans doute pas. S'ils vous disent «Ce n'est pas ça!», rappelez-leur que les histoires appartiennent au conteur et que vous voulez dire la vôtre à votre façon. Invitez les enfants à faire de même. Expliquez-leur que selon la tradition, la personne qui raconte une histoire peut l'adapter à ses besoins ou à ceux de son auditoire (McKee, 1994).

Si les enfants connaissent l'histoire, ils voudront peut-être rester fidèles au scénario. Cependant, j'ai aussi constaté — surtout avec les enfants d'âge préscolaire plus âgés et les enfants d'âge scolaire — qu'ils aiment s'écarter de la version originale, particulièrement si vous les invitez à suggérer de nouveaux noms, objets, endroits et de nouvelles conclusions. Il est important de faire preuve de souplesse en raison des réactions différentes que peuvent avoir les enfants. Acceptez les commentaires et les ajouts des enfants. Naturellement, vous devrez fixer vos propres limites sur le nombre d'interruptions que vous accepterez et l'ampleur des changements que vous voulez apporter à l'histoire.

Par exemple, quand je racontais l'histoire *Jonathan Cleaned Up, Then He Heard A Sound* par Robert Munsch, la plupart la connaissait très bien. Ainsi, quand il fallait dire qui et quoi se trouvait dans le salon après l'arrêt du métro, un enfant a ajouté un nouvel article. «Il y avait un dinosaure couché sur le sofa». Tout le monde a éclaté de rire. Bientôt, d'autres enfants ont aussi proposé de nouveaux articles. J'ai accepté leurs idées en les incorporant dans l'histoire. Cependant, je me suis vite aperçue que certaines suggestions devaient être censurées. J'ai aussi constaté que le fou rire pourrait devenir difficile à contrôler et j'ai vite continué l'histoire en disant «Vous ne devinerez jamais ce qu'a fait Thomas ensuite!» Il faut faire participer les enfants tout en conservant votre rôle de conteuse en les guidant pendant l'histoire. Soyez préparée; les enfants peuvent devenir bruyants à certains moments. Cependant, bavardage bruyant n'est pas synonyme de chaos.

Même si vous choisissez une histoire peu connue de la plupart des enfants, vous pouvez toujours les faire participer. Recourez beaucoup à des mimiques et à des jeux de physionomie clairs ainsi qu'à différents tons de voix pour leur signaler ce qui s'en vient. Par exemple, dans *Mortimer*, quand vous dites «on entendait Mortimer chanter en haut...», mettez l'accent sur «chanter» et faites une pause. Utilisez vos bras pour reproduire les gestes que pourrait faire Mortimer en chantant. Vous pouvez aussi dire silencieusement le mot «clang», le premier mot de la chanson de Mortimer, pour les lancer. Si cela ne fonctionne pas, vous pouvez toujours arrêter de conter l'histoire et demander «Que pensez-vous qu'il a chanté?»

En outre, c'est important de raconter une nouvelle histoire lentement. Vous saurez si vous allez assez lentement quand l'allure que vous aurez adoptée vous rendra presque inconfortable. Soyez sensible au niveau de développement de votre auditoire. Les jeunes enfants d'âge préscolaire, particulièrement les tout-petits, ont besoin de beaucoup de temps pour comprendre, assimiler l'information et vous répondre. Par conséquent, les silences sont particulièrement indiqués pour ce groupe d'âge.

> De toute évidence, raconter des histoires comporte de multiples avantages. Quand vous le faites, votre auditoire donne libre cours à son imagination qui va au-delà des images et des mots imprimés. Il n'y a pas de limites quand on raconte une histoire.

Quand vous racontez une histoire, vous préférerez peut-être que les enfants se taisent et n'y participent pas. C'est tout à fait normal. Cette façon de raconter est particulièrement appropriée pour des histoires plus sérieuses, une expérience personnelle ou un conte traditionnel d'une culture précise. Pour préparer les enfants à participer de cette façon, il faut leur dire ce que vous attendez d'eux avant de commencer l'histoire. Quand vous commencerez à raconter des histoires, vous définirez votre style et constaterez quand et comment il fonctionne pour vous.

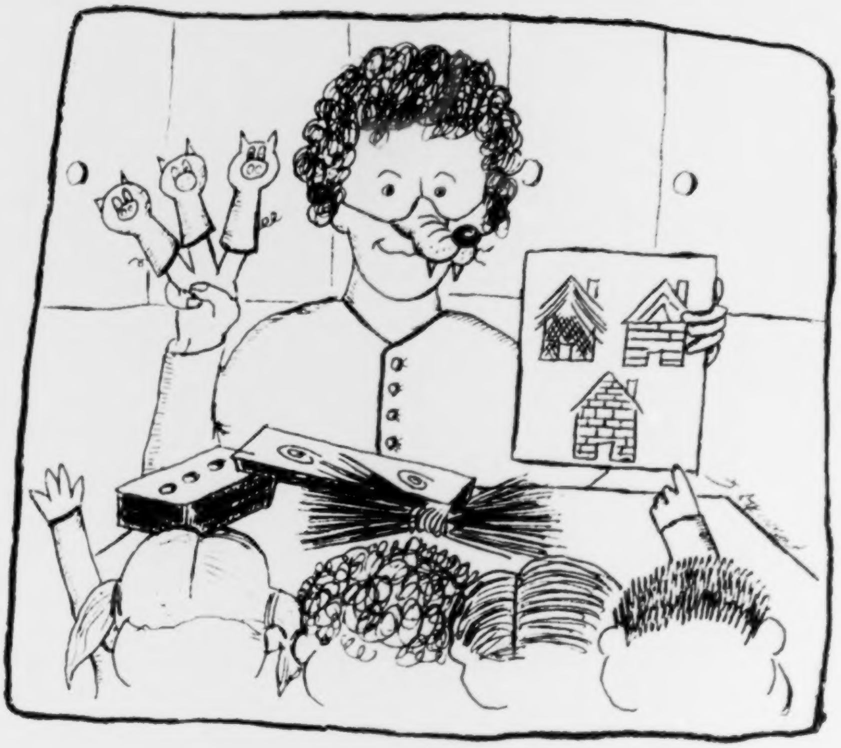
Raconter des histoires à des enfants de différents groupes d'âge

Comme éducatrices pour enfants d'âge préscolaire, nous devons travailler avec des groupes d'âge différents pendant notre carrière et même au cours de la journée. Reconnaissez qu'une histoire ne peut se raconter de la même façon au groupe des tout-petits et au groupe d'enfants de quatre ans. Je trouve même qu'il y a une très grande différence entre les quatre et cinq ans. Pour compliquer encore les choses, il existe toujours une grande différence au niveau développemental entre les enfants du même âge. Ces facteurs pourraient vous inciter à éliminer les histoires de votre programmation : «Mes tout-petits ne peuvent pas se concentrer assez longtemps» ou «Jacques aimerait l'histoire, mais Caroline ne la comprendrait sans doute pas». Oui, les tout-petits ne peuvent pas se concentrer longtemps, alors il faut que l'histoire soit courte. Il se peut que Caroline ait de la difficulté à suivre l'histoire. Choisissez-en une qu'elle connait bien et ralentissez à des endroits particuliers pour lui permettre de participer. Plus vous racontez des histoires, plus vous constaterez que les histoires sont magiques quel que soit l'âge — tout le monde aime une bonne histoire, des poupons aux personnes âgées.

Poupons

On peut raconter des histoires aux poupons. Certaines éducatrices peuvent arguer que les enfants sont trop jeunes, incapables de se concentrer longtemps et changent trop souvent d'humeur. On réussit davantage en contant une histoire de façon spontanée à un poupon à la fois. La conteuse doit être souple et sensible à la réaction du poupon. Les histoires choisies doivent être absolument différentes de celles sélectionnées pour les enfants d'âge préscolaire. Les comptines ou les chansons qui racontent des histoires sont particulièrement appropriées. Vous captiverez votre auditoire (Gordh, 1994) si vous utilisez beaucoup de rythme et de rimes conjugués à des expressions faciales, des sons et des mimiques variés. Essayez de vous arrêter périodiquement pour permettre au poupon de réagir. Les histoires que vous inventez doivent être courtes et simples (Gordh, 1994).

Même si raconter des histoires aux poupons peut sembler, à priori, inapproprié, impossible ou inutile, il s'agit d'une activité définitivement bénéfique pour l'éducatrice et le poupon. Elle permet à l'éducatrice d'améliorer ses compétences, d'enrichir la planification du programme destiné au poupon et de promouvoir le développement de ce dernier. Raconter des histoires peut servir de base à une interaction très stimulante et cohésive entre l'éducatrice et le poupon.



Les tout-petits

Raconter une histoire à un groupe de tout-petits peut être délicat en raison des grandes différences possibles entre les enfants d'un et de deux ans. Pour que les enfants apprécient les histoires, il faut les choisir avec soin, en vérifier la longueur et déterminer comment elles retiendront leur attention.

Vous pouvez commencer par des histoires familières comme *Les trois petits cochons* ou une comptine (Gordh, 1994). Sentez-vous libre d'éliminer ou de changer des parties de l'histoire. Gardez l'histoire courte et simple. Une fois que vous avez retenu leur attention, cela ne durera pas longtemps. Vous pourriez inventer une courte histoire concernant les enfants ou remplacer les noms des personnages dans une histoire familière. Soyez prête à insérer d'autres noms — une fois que vous mentionnez le nom d'un ou deux enfants, tout le monde voudra entendre le sien!

Vous décidez du degré de participation que vous désirez obtenir de vos tout-petits. Vous pouvez les encourager à écouter uniquement, à répéter vos gestes ou expressions. Vous pourriez aussi vouloir qu'ils miment des parties de l'histoire. J'ai découvert qu'il est plus facile de garder l'attention des enfants si on leur demande de s'asseoir et d'écouter. Cependant, leur niveau d'exubérance se maintient si on les invite à répéter quelques grognements et à frapper des mains.

Le style des éducatrices et la fréquence avec laquelle elles racontent des histoires varient beaucoup. Une fois que vous commencerez à conter des histoires, vous développerez votre propre style et apprendrez quand et comment il fonctionne pour vous.

Les enfants d'âge préscolaire

Quand vous racontez une histoire à des enfants d'âge préscolaire, vous pouvez utiliser bon nombre des idées et des techniques efficaces avec les tout-petits et les poupons. La principale différence c'est que les histoires peuvent être plus longues et complexes. Vous pouvez commencer par une histoire préférée. Il peut s'agir aussi de contes de fée ou du terroir. Le fait de demander aux parents de différentes ethnies de fournir des contes classiques de leur culture transmet un message positif aux enfants de ces cultures. En outre, ces histoires constituent une expérience éducationnelle et intéressante pour le reste du groupe. Vous pouvez aussi moderniser un conte de fée pour fabriquer votre histoire. Par exemple, vous pouvez inventer une version moderne de *Pierre et le loup* ou *Les trois petits cochons*.

Quand vous racontez une histoire, elle devient vôtre et vous avez le droit de la raconter comme vous le désirez. Si vous voulez écrire une histoire originale, vous pouvez commencer par raconter une histoire concernant quelque chose qui vous est arrivé — ou à quelqu'un d'autre — à l'école ou à la maison. Et, ajoutez-en encore et encore. Rendez votre histoire drôle, effrayante, sérieuse ou ridicule.

Beaucoup d'éducatrices privilégient la spontanéité par rapport à la planification. Raconter une histoire est une excellente façon de combler les périodes creuses inattendues.

BEST COPY AVAILABLE

Par exemple, imaginez un groupe d’enfants qui ont fini de ranger leurs choses, sont prêts à sortir à l’extérieur, mais qui doivent en attendre six autres qui n’ont pas fini. Ce «temps de transition» peut devenir chaotique. Alors, plutôt que de laisser les enfants s’ennuyer, perdre patience ou faire du bruit, captez leur attention en racontant une histoire. Raconter une histoire peut se révéler une excellente technique pour prévenir les réprimandes!

Les enfants de la maternelle et d’âge scolaire

Avec les enfants de la maternelle et d’âge scolaire, vous pouvez développer davantage les différentes techniques pour raconter une histoire. Si vous avez déjà fait l’expérience avec des enfants d’âge préscolaire, vous pouvez élargir vos techniques. Soyez prête à recevoir des réponses différentes des enfants en raison de leur niveau de développement. Les enfants de la maternelle sont beaucoup plus prompts à participer à l’histoire.

Vous pouvez commencer par raconter une histoire originale écrite par un enfant ou un groupe d’enfants. L’auteur (ou les auteurs) voudra peut-être vous aider. Vous pouvez faire une petite saynète avec des marionnettes ou d’autres accessoires. Si vous en avez les moyens, montrez des diapositives d’un livre de conte préféré. Installez le projecteur de diapositives, éteignez les lumières et laissez les enfants regarder les diapositives pendant que vous racontez l’histoire. Vous pouvez même tricher et lire l’histoire du livre si cela vous met plus à l’aise et vous donne un bon départ!

Au lieu de toujours raconter l’histoire vous-même, faites participer les enfants. Par exemple, dans l’histoire *Pigs*, les enfants pourraient être des cochons qui, dans le cas d’espèce, font semblant de passer sur Megan. Un autre enfant ou vous-même pourrait interpréter le rôle de Megan. Pour ne pas perdre le contrôle, fixez des limites à l’avance. Dites à vos «cochons» qu’ils doivent rester sur le tapis sans quoi on mettra fin à l’histoire. Si vous utilisez cette technique pour la première fois, une autre éducatrice ou adjointe pourrait être présente pour diriger l’exécution des rôles des enfants pendant que vous racontez l’histoire.

Après avoir fait connaître aux enfants l’art de raconter une histoire, ils s’offriront peut-être pour en raconter. Soyez prête à accorder du temps à cette activité. Ils pourraient, par exemple, s’asseoir sur la chaise de l’éducatrice et raconter leur histoire pendant que vous assumez le rôle d’adjointe. Si vous incorporez cela à votre routine, ce sera sans doute toujours les mêmes enfants qui voudront raconter une histoire. Pour encourager les autres à faire de même, vous pourriez proposer un sujet pour leur donner un air d’aller. Invitez les enfants à raconter une histoire, mais permettez-leur de refuser s’ils ne veulent pas participer. Leur refus constitue en soi un degré de participation (Gordh, 1994). Vous pouvez aussi enregistrer sur bande vidéo les enfants qui racontent une histoire — ils aiment se voir à la télé!

Si votre garderie compte des enfants d’âge scolaire, essayez de leur raconter aussi une histoire. Vous pourriez penser qu’ils sont trop fatigués pour s’y lancer, surtout s’il est tard dans la journée. Ne supposez pas qu’ils ne sont pas intéressés — essayez. Les enfants accueilleront positivement tout ce qui est nouveau et excitant dans la période après les classes. Même s’ils manquent d’énergie, ils relaxeront et apprécieront écouter vos histoires.

Heureux pour toujours

Pourquoi devriez-vous prendre le temps de vous préparer à raconter une histoire? Est-ce vraiment la peine? Y réussiriez-vous? De toute évidence, raconter des histoires comporte de multiples avantages. Quand vous le faites, votre auditoire donne libre cours à son imagination qui va au-delà des images et des mots imprimés. Il n’y a pas de limites quand on raconte une histoire.

Raconter une histoire aux enfants améliore leur capacité d’écoute, les encouragent à raconter leurs propres histoires en plus de renforcer leur capacité d’expression orale (Hough, Nurss et Wood, 1987) et leur créativité. Le fait d’écouter une histoire donne aux enfants un sentiment de contrôle parce qu’ils peuvent influer sur son orientation et son contenu. Cette activité améliore aussi l’estime de soi et la confiance de l’enfant en encourageant sa participation comme auditeur et conteur.

Il n’y a rien de mieux que l’expérience pour apprendre (Combs et Beach, 1994). Dans le cas des enfants d’âge scolaire, les histoires peuvent servir à personnaliser le programme d’études sociales. Les connaissances que nous emmagasinons dans notre cerveau sont, en grande partie, sous forme d’histoires. Par conséquent, c’est beaucoup plus facile de se rappeler de l’information présentée sous ce format que sous forme de séquences remplies de faits non reliés (Smith, 1989).

Comme éducatrice, vous pouvez améliorer votre planification de programme et vos aptitudes créatrices en racontant des histoires. Cette approche ajoute du piquant à la journée des enfants et, par ricochet, à la vôtre. Les rires et les sourires des enfants peuvent vous donner un fort sentiment d’appartenance comme éducatrice et cela peut contribuer à prévenir l’épuisement professionnel.

Le fait de partager des histoires peut encourager la coopération entre les enfants et créer des liens qui transcendent les sexes, les classes et les cultures (Combs & Beach, 1994). De toute évidence, raconter des histoires présente d’énormes avantages. ◆

Jill Ireland a récemment obtenu un baccalauréat en éducation à la Brock University de St. Catherines, Ontario. Barbara Stuart est directrice des Family Studies Laboratory Schools, Department of Family Studies, University of Guelph.

Références

Combs, M. & Beach, J.D. (1994). «Stories and Storytelling: Personalizing the Social Studies». *The Reading Teacher*, 47(6), 464-471.

Gordh, B. (1994). «Storytelling in the Classroom». *Scholastic Early Childhood Today*, 8(4), 42-49.

Hough, R.A., Nurss, J.R. et Wood, D. (1987). «Tell Me a Story: Making Opportunities for Elaborated Language in Early Childhood Classrooms». *Young Children*, 43(1), 6-12.

Ishee, N. et Goldhaber, J. (1990). «Story Re-Enactments: Let the Play Begin». *Young Children*, 45(3), 70-75.

McKee, B.C., conteuse professionnelle, information recueillie à l’occasion d’une entrevue téléphonique, 28 juillet 1994.

Soundy, C.S. (1993). «Let the Story Begin». *Childhood Education*, (69(3), 146-149.

INITIATIVES CRÉATRICES

Raconter des histoires dans les salles de classe en DPE

par Allen Murray et Sandra Beckman

Le présent article fournit des réflexions sur le fait de raconter des histoires dans les programmes de développement de la petite enfance (DPE). L'auteur, Allen Murray, chargé de cours en DPE au Yukon College, a recours aux services d'une conteuse traditionnelle dans son cours *Principes fondamentaux de l'éducation de la petite enfance*. Sandra Beckman est coordonnatrice du programme en

Au sens traditionnel et moderne, la conteuse crée l'environnement pour servir de fond à son histoire. Même si elle a besoin d'une bonne histoire au départ, nous savons tous que l'histoire ne se transmet pas seule. La conteuse travaille avec l'histoire et utilise l'environnement pour l'aider. Elle est importante parce qu'elle utilise l'imagination et la capacité de conceptualiser de l'auditeur pour recréer l'histoire. Les images mentales sont uniques et différentes pour chaque personne. Les meilleures conteuses rendent difficile pour l'auditoire de faire la différence entre le réel et l'imaginaire.

La chargée de cours peut améliorer l'histoire tant pour l'étudiante que pour la conteuse en créant un environnement suggestif ou en utilisant un ou deux accessoires pour capter l'imagination de l'individu. Par exemple, pour son premier cours en *Principes fondamentaux de l'éducation de la petite enfance*, Allen Murray invite une conteuse traditionnelle à parler de l'histoire de la création à partir de l'histoire orale. Il prépare l'activité en utilisant des accessoires simples pour simuler une caverne. On place un foyer de fortune au centre de la pièce qui se trouve dans la pénombre. Les étudiantes entrent dans la pièce par un petit tunnel fait de bâches et de couvertures. On leur souhaite la bienvenue dans «la première salle de cours» — une caverne en France il y a plus de 7 000 ans.

La technologie remplace de plus en plus les interactions et moyens d'expression artistiques humains. Au moment où la technologie remplace la conteuse, nous constatons qu'une histoire racontée au moyen de la technologie est vide parce qu'elle ne permet pas d'autres pensées. On nous présente des images visuelles — nos pensées sont programmées! Il y a aussi une introduction, un corps du texte et une conclusion clairs. Par ailleurs, la plupart des histoires traditionnelles ne s'achèvent jamais — elles ne durent pas trente minutes, une heure, ne forment pas de mini-série et ne durent pas une saison. La raison en est que les histoires traditionnelles reflètent la vie. Elles sont sans limite de durée, elles changent et s'élargissent. En outre, elles prennent de l'ampleur et se disséminent avec les familles et les communautés qu'elles représentent.

Comme chargées de cours, nous pouvons émuler le rôle des conteuses pour améliorer notre programme, thème ou sujet. Nous pouvons utiliser des histoires différentes pour différents objectifs. Traditionnellement, les histoires préconisaient les valeurs sociales. Dans l'histoire, elles informaient les communautés sur ce qui se passait dans le monde. Comme éducatrices de jeunes enfants ou d'adultes, nous pouvons utiliser cette activité comme un outil pour renforcer nos enseignements. Il faut cependant se rappeler que l'histoire ne représente qu'un outil parmi plusieurs et qu'il ne faut pas l'utiliser à outrance.

Traiter l'histoire et la conteuse avec respect. À l'époque, la conteuse était payée parce que la préparation de chaque histoire exigeait une formation, du matériel et un temps considérables. Aujourd'hui, certaines histoires sont encore sacrées et considérées comme la propriété de la famille communautaire. Si vous approchez une conteuse traditionnelle avec une histoire particulière ou un thème précis en tête, assurez-vous que c'est approprié pour votre garderie ou classe. Une bonne conteuse rend les histoires très spéciales pour les enfants. Bien entendu, certaines des meilleures conteuses ne sont pas des professionnelles. Cependant, si vous avez la chance d'avoir une conteuse professionnelle dans votre région, vous pourrez constater la façon dont elle utilise l'histoire comme moyen d'expression artistique et qu'elle jouit d'un grand respect dans la communauté.

De quatre-vingt-dix à quatre-vingt-quinze pour cent de ce que les enfants apprennent avant l'âge adulte ne provient pas des livres ou des programmes offerts par les écoles ou les églises. Les enfants apprennent en imitant les comportements les plus cohérents qu'on leur présente. Ils deviennent comme nous. Nous sommes le programme d'études. Les enfants sont ouverts au processus, mais pas toujours au contenu. Dans nos classes, nous enseignons aux étudiantes comment transmettre les concepts en utilisant un processus et le rêve éveillé dirigé. La conteuse peut utiliser la voix et les gestes en plus de mimer l'histoire pour le plus grand plaisir de l'auditoire. L'histoire devient métaphorique à mesure que la conteuse crée d'autres réalités.

Dans la caverne décrite plus tôt dans le cours *Principes fondamentaux de la petite enfance*, nous devions aider les étudiantes à déterminer et à comprendre leur relation avec l'histoire et l'histoire du monde. Nous avons utilisé le passé pour parler du présent et pressentir l'avenir. Il était nécessaire d'établir un point de départ sans risque et agréable pour toutes les étudiantes. Plus nous retournons en arrière dans l'histoire, plus il est facile de trouver un point de départ approprié à toutes les personnes quels que soient leur âge, leurs antécédents, leur race et leur religion. En utilisant la caverne et en ayant recours à une conteuse, nous affirmons que le passé a existé et que l'éducation est un processus que l'on peut situer dans le temps. L'environnement ressemblant à une caverne et la conteuse ont aidé les étudiantes à passer du concret au symbolique.

L'éducation représente plus que des faits. On ne traite pas souvent de la signification de l'éducation. Les étudiantes peuvent recevoir une éducation sans en comprendre la valeur ou la façon de l'utiliser! L'histoire comme outil pédagogique donne de la signification à l'apprentissage. Allan termine son cours *Principes fondamentaux de l'éducation de la petite enfance* avec un court poème attribué à de nombreuses sources :

> *Il a dessiné un cercle qui m'excluait*
> *Hérétique, rebelle, une chose à mépriser*
> *Mais l'amour et moi avons joué d'astuce pour gagner*
> *Nous avons dessiné un cercle qui l'incluait.*

Les peuples autochtones Tlingit et leurs légendes

Les peuples autochtones Tlingit vivent dans la partie sud-est (bande de terre) de l'Alaska, dans le nord-ouest de la Colombie-Britannique et le sud-ouest du Yukon depuis des millénaires. Ils ont une histoire très spéciale et très riche. Un grand nombre de leurs merveilleuses histoires nous disent ce en quoi ils croient et qui ils sont comme peuple. Leurs histoires transforment les oiseaux et les animaux en personnes parce que les Tlingit croient que les êtres vivants sont sur la Terre pour une raison et qu'ils possèdent leurs propres pouvoirs spéciaux. Pour eux, le Corbeau est l'être le plus puissant et spécial de tous les êtres vivants parce que, selon eux, il a créé la Terre et toutes les magnifiques choses qui l'habitent. Voici une de leurs histoires sur le Corbeau.

J ATKINSON

Légende sur la Création

(Pour enfants de tout âge)

Le plus intelligent de toute la planète était le Corbeau. N'était-ce pas normal, n'avait-il pas tout créé? Il y a la fois, par exemple, où il a créé des terres. Il l'a fait de façon très astucieuse.

Tout a commencé pendant qu'il volait au-dessus de vastes étendues d'eau et qu'il a vu une magnifique Sirène qui nageait gracieusement dans les eaux émeraudes. Le malin Corbeau est tombé amoureux de la Sirène sur le coup. Il a décidé de lui jurer fidélité.

Il est descendu en piqué afin de lui poser la question. La Sirène fut flattée par toutes ses attentions, mais avant de consentir, elle a imposé une condition au Corbeau.

«Je vais t'épouser si tu me fais des terres où je peux m'asseoir sur la plage pour sécher mes cheveux.»

Le Corbeau a accepté sa demande et la quitta pour faire des terres. Même s'il en était capable, il savait qu'il aurait besoin d'aide pour réaliser un projet aussi ambitieux. Après réflexion, il décida de demander l'aide d'un phoque. Sur ces entrefaites, il en aperçut un qui nageait dans les eaux chaudes.

«M. le Phoque», dit le Corbeau, «j'ai besoin de sable du fond de la mer. Pouvez-vous m'en chercher?» Le Corbeau était trop gêné pour dire au Phoque ce qu'il voulait en faire.

«Je vais devoir demander à la Grenouille d'apporter du sable», répondit le Phoque.

«Si vous demander à M^me^ Grenouille d'apporter du sable, je ferai une faveur à chacun de vous», dit le Corbeau.

«Oh,» dit le Phoque, «j'aimerais avoir un beau manteau de fourrure au lieu de ces écailles visqueuses. Ainsi, je pourrais nager dans les eaux les plus froides et être au chaud.»

«Vous aurez un manteau de fourrure quand j'aurai le sable», dit le Corbeau.

Le Phoque se rendit immédiatement au fond de la mer trouver M^me^ Grenouille. Cette dernière avait écouté la conversation et s'était demandée ce qu'elle pourrait bien demander à M. Corbeau en retour du sable.

Quand le Phoque l'a approchée, la Grenouille lui répondit «Je sais ce que vous voulez. Dites à ce malin vieux corbeau que s'il s'attend à ce que je lui donne de mon sable, il devra faire de moi, à tout jamais, la Gardienne des trésors de la Terre.»

Le Phoque a été surpris par une telle demande, mais il a transmis le message de la Grenouille au Corbeau qui l'attendait anxieusement.

«Eh bien, qu'a dit la Grenouille?», demanda le Corbeau.

«Elle veut que vous fassiez d'elle la Gardienne des trésors de la Terre», dit le Phoque.

«C'est trop demander,» répliqua le Corbeau, «mais dites à M^me^ Grenouille que pour une portion généreuse de sable elle peut devenir la Gardienne de tous les trésors de la Terre.»

Le Phoque retourna encore une fois au fond de la mer, regrettant de ne pas avoir demandé à recevoir plus qu'un manteau de fourrure.

La Grenouille remplit un sachet de sable qu'elle donna au Phoque.

Aussitôt qu'il reçut le sable, le Corbeau vola très haut là où le vent soufflait le plus fort. Il a lancé les grains de sable dans le vent qui les a éparpillés aux quatre coins du monde. Que pensez-vous qu'il est arrivé? Partout où un grain de sable est tombé à la mer, une île s'est formée. Certaines étaient grandes, d'autres petites, selon la grosseur du grain de sable. [Les autochtones de l'Alaska, bien entendu, ne savaient rien des grands continents au-delà de la mer. Ils n'étaient familiers qu'avec les innombrables îles du nord de l'océan Pacifique.]

Le Phoque a-t-il eu son manteau de fourrure, Mme Grenouille, son poste de confiance et le Corbeau, la main de la belle Sirène? Oh, oui, certainement! Quand la Sirène eut essuyé ses cheveux pour la première fois sur la plage de sable de l'une des îles, elle se maria avec le Corbeau.

Le Phoque, vêtu de son nouveau manteau de fourrure a servi de témoin et la Grenouille est depuis ce jour la Gardienne des trésors de la Terre. L'union du Corbeau et de la Sirène a produit la puissante tribu Corbeau de l'Alaska. ◆

L'histoire est tirée de **Fun & Games, Songs & Stories. A Reproducible Activity Manual for Kids** produit par le Ya Dak Du Hidi Childcare Centre à Carcross au Yukon. (Traduction)

DEMANDEZ À VOTRE PROFESSIONNELLE DE LA SANTÉ

Échange d'idées sur l'apprentissage de la propreté

L'apprentissage de la propreté fait partie intégrante du développement naturel de l'enfant. C'est habituellement entre l'âge de 2 et 3 ans que l'enfant devient prêt, tant au plan émotif que physique, à faire ses besoins dans la toilette.

Au plan émotif, les enfants sont prêts à faire leurs besoins dans la toilette quand :

- ils sont en mesure d'exprimer leur besoin d'uriner ou d'aller à la selle;
- ils comprennent ce qu'ils doivent faire dans la toilette;
- ils ont décidé de faire leurs besoins dans la toilette plutôt que dans leur couche.

Au plan physique, les enfants sont prêts à faire leurs besoins dans la toilette quand :

- ils peuvent contrôler leur vessie, de façon qu'elle retienne davantage de liquide;
- ils peuvent contrôler le sphincter de l'anus pour retenir leurs selles.

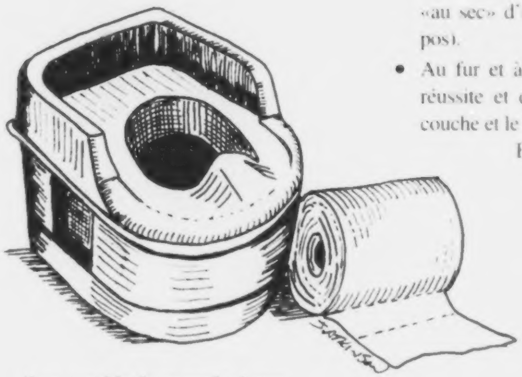
Chaque enfant se développe de façon différente. Ainsi, votre enfant peut être prêt plus tôt ou plus tard que ses frères et soeurs, que les enfants de vos amis ou que les autres enfants du service de garde.

L'apprentissage de la propreté ne se fait pas toujours de façon rapide et constante. Les «accidents» sont possibles. Il faut faire preuve de patience, de soutien et de compréhension.

Signes que l'enfant est prêt

Votre enfant est prêt à l'apprentissage de la propreté quand

- il demeure au sec pendant plus longtemps;
- il est en mesure de déterminer si sa couche est sèche ou souillée;
- il communique à l'aide de mots ou de gestes appropriés;
- il manifeste de l'intérêt envers la toilette;



- il est capable de se rendre à son pot ou à la toilette et de s'y asseoir;
- il est capable de descendre son pantalon (pantalon ample) tout seul.

Suggestions

Si vous discutez avec le personnel de garde de l'apprentissage de la propreté, il serait approprié d'employer avec l'enfant la même terminologie et la même routine à la maison et au service de garde.

Il est important de se rappeler que les parents et le personnel de garde peuvent contribuer à l'apprentissage de la propreté uniquement une fois que l'enfant est prêt. C'est l'enfant qui est maître de la situation.

En général, la satisfaction que tire l'enfant des résultats obtenus l'encourage à poursuivre le processus d'apprentissage. Les encouragements et les louanges verbales des parents constituent un renforcement positif. Par contre, ce n'est pas une bonne idée de récompenser l'enfant avec de la nourriture ou des bonbons.

Autres suggestions

- Ayez recours au petit pot : il est moins intimidant que la toilette.
- Diminuez le sentiment de crainte envers la toilette en faisant asseoir l'enfant sur un petit siège spécial ou en plaçant un tabouret ou une boîte sous ses pieds lorsqu'il est sur la toilette.
- **Ne forcez jamais** un enfant à faire ses besoins dans le pot; cela ne fera qu'entraîner des luttes inutiles et engendrera des sentiments négatifs à l'endroit du pot.
- Encouragez l'enfant à s'asseoir pendant de courtes périodes et assurez-vous de répondre à ses besoins aux moments clés, soit après les repas, avant les siestes et après s'être réveillé «au sec» d'une sieste (une fois qu'il est dispos).
- Au fur et à mesure qu'augmente le taux de réussite et que le désir s'accroît, enlevez la couche et le pantalon pour de courtes périodes. Encouragez l'enfant à les enlever tout seul. Laissez le pot dans la pièce où se trouve l'enfant, et rappelez à ce dernier de l'employer de façon périodique.
- Une fois que l'enfant comprend ce qu'on attend de lui et qu'il contrôle mieux ses besoins, essayez de lui enlever sa couche durant la journée. La majorité des enfants commenceront par demeurer au sec durant la journée avant de pouvoir passer la nuit sans couche.
- Rappelez-vous que certains enfants observent leurs frères et soeurs aînés ou leurs parents aller aux toilettes, et que ces derniers peuvent lui servir d'exemple.
- Félicitez l'enfant pour s'être rendu à la toilette à temps, mais ne vous mettez pas en colère dans les cas d'«accidents.» Vous devez plutôt rassurer l'enfant et lui expliquer que les «accidents» sont normaux et, quand ils se produisent, il ne faut pas en faire un drame.

L'importance d'être patient

Bien que tous les signes vous permettent de croire que l'enfant est prêt, ce dernier peut quand même éprouver des difficultés à faire l'apprentissage de la propreté. Une telle situation peut en effet se produire si l'enfant est dans une phase où il répond «non» à tout ce qu'on lui dit et fait des crises de colère à tout propos, ou encore s'il traverse une période de perturbations qui entraîne beaucoup de tension nerveuse (par exemple, un déménagement, l'arrivée à un nouveau service de garde, un divorce, etc.).

Il arrive parfois qu'un enfant propre doive retourner aux couches, possiblement en raison d'un événement particulier tel que la naissance d'un frère ou d'une soeur. C'est là une situation courante qui ne dure en général pas longtemps. ◆

*Tiré de **Le bien-être des enfants**. Reproduit avec la permission de la Société canadienne de pédiatrie*

PAINT POCKETS
CONTENANTS À GOUACHE
Crayola
MY FIRST
MES DÉBUTS

Crayola
Preschool
Préscolaire

Binney & Smith Canada, Lindsay, Ontario K9V 4R8

®Reg. T.M./M.D. A.U./U.A.

À l'attention des membres des associations suivantes :

- **Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador**
- **Association ontarienne de garde d'enfants à domicile**
- **Association pour l'éducation des petits de l'Ontario**
- **Early Childhood Professional Association of Alberta**
- **Family Day Care Association of Manitoba**
- **Manitoba Child Care Association**
- **Western Canada Family Day Care Association**

La FCSGE et les organisations provinciales ci-haut mentionnées sont affiliées. Quand vous adhérez à une association affiliée, vous devenez automatiquement membre de la FCSGE.

Si vous avez payé vos frais d'adhésion à la FCSGE, vous pouvez être admissible à un remboursement sur vos frais d'adhésion à la Fédération.

Le remboursement est calculé comme suit :

Date d'expiration de l'adhésion à la FCSGE	Remboursement
Juillet à septembre 95	10 $
Octobre à décembre 95	20 $
Janvier à mars 96	30 $

N'oublier pas de maintenir votre statut de membre à jour dans votre organisation provinciale affiliée afin de recevoir régulièrement Interaction.

Afin d'obtenir un remboursement, veuillez nous faire parvenir une preuve de votre adhésion à votre organisation provinciale.

Garde à l'enfance

CALGARY '95

Garde à l'enfance, la 4^{e} conférence nationale de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a eu lieu du 25 au 27 mai à Calgary, Alberta. La conférence a attiré 574 participantes venues de partout au Canada. Elles se sont réunies pour discuter des questions relatives à la garde à l'enfance, participer à des ateliers, faire du réseautage avec des collègues et renouveler leur enthousiasme envers le milieu. Le discours ci-après a été prononcé à l'occasion des cérémonies d'ouverture par Cathy McCormack, alors présidente de la FCSGE.

ANNE MAXWELL

C'est avec un grand plaisir que je me retrouve parmi vous ici à Calgary. Cette conférence me rappelle bien des souvenirs. En effet, il y a six ans, j'étais à Winnipeg pour la première conférence de la Fédération et il s'agit pour moi d'un événement inoubliable. La Fédération n'avait pas de coordonnatrice des conférences à l'époque et j'agissais comme présidente de la conférence. Laissez-moi vous dire que cette expérience m'a vieillie. Cependant, avec l'aide et le concours de nombreuses bénévoles, nous avons fini par tenir une conférence fort réussie. Bien sûr, il y a eu quelques pépins, mais grâce à la détermination et à l'humour, tout s'est bien passé. Cette conférence nous a donné un très bon départ.

Tout au long de mes années avec la Fédération, j'ai eu l'occasion de connaitre nombre de collègues du milieu. Je suis convaincue qu'elles sont des personnes spéciales. J'ai constaté leur engagement à maintes occasions. Elles croient vraiment en ce qu'elles font. Elles aiment travailler avec les enfants, les voir grandir et se développer. En outre, elles font un sacré bon travail, malgré les salaires dérisoires et le manque de reconnaissance.

De bonnes choses *se passent* dans les garderies, surtout en raison des efforts déployés par les éducatrices en services de garde. Cependant, il nous suffit seulement de regarder autour de nous pour constater que le monde de la garde à l'enfance est loin d'être parfait.

En 1994, il y avait de quoi être optimistes à cause de l'engagement du gouvernement fédéral envers l'amélioration des services de garde d'enfants. Lloyd Axworthy, le ministre responsable, connait bien les questions liées à la garde à l'enfance et notre milieu.

Nous comptions sur la promesse faite dans le *Livre Rouge* du gouvernement d'affecter 720 millions de dollars à la garde à l'enfance lorsque la croissance économique atteindrait 3 p. 100. Ce niveau de croissance a été atteint. En conséquence, il était naturel de penser qu'au moment où 1994 s'achevait, la nouvelle année, 1995 en l'occurrence, ferait date dans l'histoire de la garde à l'enfance au Canada.

Au moment où nous nous rencontrons ici aujourd'hui en Alberta, il apparait évident que cet optimisme s'est en partie évanoui. Nous ne savons pas encore comment le gouvernement pense honorer l'engagement du *Livre Rouge* envers la garde à l'enfance. Cette année, il semble que le *déficit* est le seul sujet de conversation. Le climat dans de nombreuses provinces est peu favorable aux discussions concernant une stratégie nationale sur la garde à l'enfance. Le budget de février 1995, qui impose des compressions dans les transferts de paiement aux provinces, des changements au système fédéral de financement et un financement global pour le Régime d'assistance publique du Canada, peut nuire sérieusement à la garde à l'enfance. Cette situation présente des obstacles à la possibilité de réaliser quelque progrès dans le système de garde à l'enfance, en plus de menacer les gains que nous avons réalisés petit à petit.

Il y a quelques aspects positifs cependant. Le 6 avril, le ministre Axworthy a annoncé la création d'un nouveau fonds pour la garde à l'enfance appelé - *Visions de la garde d'enfants.* Même si les ressources financières affectées à ce fonds sont minimes par rapport aux moyens dont disposait la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants (CAPMGE), je garde l'espoir qu'il permettra à certaines d'entre nous de continuer l'important travail que la CAPMGE a permis d'entamer.

Je crois que les gouvernements et l'ensemble des Canadiens et des Canadiennes sont en train de repenser l'importance des premières années d'existence dans le développement de l'enfant. À présent, tout le monde reconnait que la prospérité du Canada dépend du développement sain de nos enfants et la qualité des services de garde y compte pour beaucoup. La population canadienne constate peu à peu qu'un grand nombre des deux millions d'enfants en garderie passent le plus clair de leur temps d'éveil en milieu de garde hors de leur domicile. Le public est de plus en plus conscient de ce que les soins offerts à ces enfants doivent non seulement protéger leur santé et leur sécurité, mais aussi promouvoir leur développement. Il nous fait plaisir de savoir que M. Fraser Mustard, Ph. D., chercheur canadien de renom, prendra la parole au déjeuner demain. M. Mustard est un ardent défenseur de l'importance que revêt le développement sain des enfants pendant leur jeune âge pour la croissance et la prospérité économique à long terme.

Au cours des prochains mois, les organisations provinciales et territoriales de la garde à l'enfance auront un rôle crucial à jouer. Lorsque le Régime d'assistance publique du Canada sera éliminé en 1996, chaque gouvernement provincial et territorial décidera de l'allocation de ses ressources dans les domaines du bien-être social, de l'éducation, de la santé et de la garde à l'enfance. Ils seront donc placés devant des choix difficiles et devront veiller à accorder la priorité aux enfants.

Même les provinces disposant des meilleurs services et offrant les meilleurs salaires risquent de perdre du terrain. Je sais que nombre de collègues du milieu ont déjà subi des compressions. Mais au lieu de nous laisser gagner par le désespoir, nous devons collaborer pour partager notre expertise et nos stratégies.

Nous devons continuer sans relâche de nous appuyer sur les progrès déjà réalisés par le biais de la recherche, du développement des ressources ou de l'amélioration de l'infrastructure de la garde à l'enfance. Il existe certainement des projets que les régions ou les provinces peuvent entreprendre. Ces projets revêtent une importance nationale et doivent comprendre un mécanisme de partage.

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance collabore étroitement avec d'autres organisations de garde à l'enfance sur l'établissement d'une structure d'affiliation à l'échelle pancanadienne. Cette structure suit la voie tracée par la CAPMGE et veille à ce que nous ne retournions pas dans l'isolement dans lequel végétait la garde à l'enfance au pays voici sept ans. La mise en place de cette structure nous permet en outre de maintenir et d'accroitre nos connexions, de partager information et expertise en plus d'être liées à la communauté en général.

L'appartenance à un réseau importe pour nous parce qu'il constitue un atout sur lequel nous pouvons compter. Au cours des années, j'ai eu l'occasion de visiter des garderies à Dawson City, Toronto, Winnipeg, Vancouver, Saint John's et ailleurs. **Partout, je me sens chez moi** dès que j'entre dans une garderie. À chacune de ces garderies, les portes sont ouvertes. Je suis la bienvenue. On m'invite à visiter les lieux et à poser des questions.

J'ai toujours eu le même sentiment à la Fédération aussi. C'est comme une famille. Tout le monde est de la famille. Si vous êtes du milieu canadien de la garde à l'enfance, vous êtes membre de la famille et vous êtes la bienvenue.

Je suis fière de faire partie de cette famille. Je suis fière d'avoir l'occasion de travailler avec un grand nombre d'entre vous. Je suis honorée de me retrouver parmi vous aujourd'hui. J'espère qu'à force de travail, notre société finira par reconnaitre l'importance de la garde à l'enfance. ◆

Voici les impressions de quelques participantes...

«J'en suis à ma première participation à une conférence de la FCSGE et je ferai tout pour que ce ne soit pas ma dernière. Je me suis vraiment bien amusée en plus de rencontrer des gens merveilleux. J'ai participé à l'organisation d'une petite conférence en septembre et je peux facilement imaginer les efforts qui ont été déployés pour une conférence comme celle-ci. Vous avez fait un travail super!»

«J'ai aimé absolument tous les aspects de la conférence. Les conférencières et conférenciers principaux ont été formidables et la sauterie à la mode de l'Ouest excellente. Ce fut une soirée bien amusante, plaisante et une très bonne façon de relaxer avec des amies.»

«Les aspects les plus agréables de la conférence ont été les interventions stimulantes des conférencières et l'atmosphère chaleureuse. L'aspect le moins intéressant a été de partir. Alors, encore une autre conférence! Il le faut.»

«Bon travail! J'ai aimé la conférence en général. Cette première visite à Calgary ne sera certainement pas la dernière pour moi.»

«Je ramène chez-moi plein de beaux souvenirs ainsi que des informations et des ressources inestimables. Merci!»

«L'humour et les rires ont été une excellente thérapie pour l'esprit! Ce fut un excellent travail d'organisation.»

Garde à l'enfance
CALGARY '95

Journée pré-conférence

Les ateliers de la journée pré-conférence ont traité de divers sujets au cours de séances d'une journée à l'occasion de la conférence '95 de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance à Calgary. Voice quelques réflexions sur les ateliers.

Une journée au Plains Indians Cultural Survival School

par Cindy Rice

Un des ateliers pré-conférences offerts par la FCSGE à la conférence *Garde à l'enfance* a été la visite au Plains Indians Cultural Survival School (PICSS), la première garderie éducative au Canada créée et contrôlée par les autochtones en milieu urbain. Cet atelier d'une journée comprenait une visite guidée de l'école sous la direction de Doreen Spence, présidente de la PICSS Society; des exposés présentés par des conférencières et des conférenciers; une visite au musée de l'école; une visite à la garderie de l'école; un repas traditionnel et un déploiement spectaculaire de tambours, de chansons et de danses. La journée a été extrêmement bien organisée et bien remplie en plus de permettre aux visiteuses de prendre part à un partage honnête, engageant, culturel, éducatif et spirituel.

SUSAN VAUGHN

Aroha Crowchild, une Maori de la Nouvelle-Zélande, enseigne une chanson maori aux déléguées de la FCSGE.

SUSAN VAUGHN

Le PICSS Native Women's Daycare Project met à la disposition de ses étudiantes une garderie reconnue. Cette garderie a pour objectif de préserver la culture autochtone et les activités des enfants reflètent divers aspects des traditions autochtones.

La PICSS a commencé ses activités en 1979 comme une école secondaire de type classique et culturel destiné à la population étudiante autochtone. Le programme comprenait des cours théoriques normaux et divers cours culturels comme les langues cri et blackfoot, les traditions autochtones, l'apprentissage du tambour pour les pow-wow, les arts et la survie dans la nature. Les cours d'anglais et d'études sociales mettent l'accent sur les questions, l'histoire, la politique et la littérature autochtones. La PICSS est une école secondaire reconnue et financée par diverses sources. Elle est dirigée par Jerry Arshinoff depuis quinze ans.

En 1991, une garderie a été créée au sein de l'école à l'intention des enfants et des familles autochtones. Le principal objectif de la garderie est de mettre à la disposition de la population étudiante à temps plein des services de garde de qualité, à prix abordable et adaptés à la culture. Les participantes à l'atelier ont eu l'occasion de rencontrer le personnel de la garde à l'enfance et d'en apprendre davantage sur la philosophie de la garderie grâce à l'exposé de conférencières comme Ruby Metchewais, mère et éducatrice en services de garde dont les enfants fréquentent la garderie et Deanna Starlight, membre de la nation T'suu Tina.

La PICSS réaffirme l'identité culturelle et le sens d'appartenance des jeunes des Premières nations. La vie de chaque enfant est confirmée et enrichie dans sa propre culture non seulement par le contenu du programme, mais dans chaque aspect et expérience de sa journée passée à la garderie et à l'école. Comme l'a expliqué Deanna Starlight, être autochtone, c'est avoir le sens de la solidarité. Les gens ne sont pas individualistes. Dans la maison d'un autochtone, il n'y a pas d'horaires. Ainsi, il importe de ne pas répartir les enfants dans des groupes fermés et de suivre un emploi du temps rigide.

Aroha Crowchild, une Maori de la Nouvelle-Zélande, a parlé du programme d'immersion Kohangario dans son pays. Elle a souligné l'importance d'intéresser tous les enfants à l'apprentissage de leur culture. Le sens de l'appartenance constitue un facteur important pour avoir une croissance saine et former un peuple puissant. Nous devons valoriser notre culture. Tout être humain a besoin d'appartenir à une communauté saine.

Allen Murray, chargé de cours au Yukon College, a parlé de l'éducation portant sur la volonté et la spiritualité des jeunes enfants. Selon Murray, «une bonne santé mentale comprend des idéaux, des valeurs, un but et une orientation». Il a fait remarquer que 90 à 95 p. 100 de ce que les enfants apprennent jusqu'à l'âge adulte ne provient pas des livres, ni des programmes scolaires ou confessionnels. «Les enfants apprennent en imitant les comportements les plus fréquents que nous leur montrons. Ils deviennent ce que nous sommes. Nous sommes leur curriculum.»

Barry Shibley, de Adoption Options, a parlé du concept de l'adoption ouverte. Dans cette forme d'adoption, les enfants connaissent à la fois leurs parents adoptifs et leurs parents naturels. On respecte le droit de l'enfant de connaître ses racines et d'y être connecté. Les parents naturels et adoptifs sont rassemblés et se considèrent comme des membres d'une famille élargie.

En général, la journée a été très bien organisée, instructive et très stimulante. Il y avait des participantes de toutes les provinces et de tous les territoires du Canada. L'approche sincère et empreinte de partage adoptée par les conférenciers ainsi que l'atmosphère chaleureuse, sincère et accueillante de l'école et du centre culturel a été pour nous un don en soi. La journée a montré comment le personnel du PICSS aborde toutes les tâches de la vie sous un angle spirituel.

Cindy Rice est administratrice de la FCSGE pour l'Île-du-Prince-Édouard

SUSAN VAUGHN

Doreen Spence, présidente de la PICSS Society, fait visiter le Circle of Indian Nations Museum, situé dans l'enceinte de l'école. Le musée comprend certains articles authentiques de la culture des Indiens des Plaines ainsi que des pièces artistiques et artisanales créées par les étudiantes de la PICSS.

La garde à l'enfance à Calgary

par Gillian Moir

À 8 h le jeudi 25 mai, une cinquantaine de déléguées se sont rencontrées dans le hall central du centre de conférences pour la visite des nombreuses garderies qui offrent des services aux familles de Calgary. Les visites de la matinée ont été organisées et planifiées par le personnel du Providence Children's Centre de Calgary.

Le groupe de déléguées a été subdivisé d'avance en quatre. Sous la direction de nos intrépides quatre chefs de groupe, nous avons commencé notre visite dans les rues de la ville. Le personnel de Providence a pris les dispositions pour notre transport qui comprenait le taxi, l'autobus et la marche.

En premier lieu, mon groupe a dû faire la queue pour prendre le taxi et s'en aller visiter la garderie en milieu de travail de l'Université de Calgary. Nous avons découvert une garderie au programme bien rempli pour les enfants de la naissance jusqu'à l'âge préscolaire et que les parents se retrouvaient, entre autres, parmi le personnel enseignant comme parmi la population étudiante. Au cours de notre visite, nous avons pu observer un parent bénévole exécuter quelques activités de mouvements créateurs avec un petit groupe d'enfants d'âge préscolaire. C'était impressionnant de voir un parent en action recourir au style qu'une éducatrice aurait utilisé avec les enfants. De là, notre cortège de taxis s'est ébranlé vers un centre éducatif qui fait partie d'une chaîne commerciale de garderies. C'était intéressant de voir comment une maison relativement grande a été transformée en garderie pour les enfants de la naissance jusqu'à l'âge scolaire.

Après ces visites, finis les taxis... nous avons compris que nous devions marcher jusqu'à notre prochain arrêt, le Louise Dean Learning Centre, une garderie pour poupons de parents adolescents située dans une école secondaire spécialement destinée aux mères célibataires. Ces dernières peuvent recourir au Learning Centre jusqu'à ce que leurs enfants atteignent l'âge de deux ans. Grâce à l'aide de travailleuses sociales, du personnel médical et enseignant, on encourage les parents adolescents à poursuivre leurs études et à prendre des décisions au sujet de leur avenir en tenant compte de leurs enfants. La matinée étant terminée, notre courageux chef de groupe nous a conduite... à l'arrêt d'autobus!

De retour au Calgary Convention Centre, nous avons entendu parler des nombreux différents types de garderies visitées par les déléguées. Tout au long du merveilleux déjeuner offert par Providence, j'ai souvent entendu les déléguées dire comme c'était fantastique de pouvoir «piquer» des idées superbes des diverses garderies et comme c'était merveilleux de voir la joie que pouvait procurer la garde à l'enfance. La journée m'a donné l'occasion de rencontrer beaucoup de formidables professionnelles du milieu et m'a rappelé l'importance de l'inclusion — que ce soit par le biais des traditions culturelles, des langues parlées ou des activités auxquelles nous prenons part. Le dernier et puissant rappel a été que nous sommes toutes des éducatrices en garderie très dévouées et travailleuses et que nous méritons une ovation pour le travail que nous avons accompli et que nous continuons d'accomplir!

Je remercie le Providence Children's Centre d'avoir rendu possible une expérience aussi positive pour toutes les personnes qui ont choisi de consacrer leur journée préconférence à la visite des garderies de Calgary. ◆

Gillian Moir est administratrice de la FCSGE pour les Territoires du Nord-Ouest

---

Le travail de l'éducatrice en garderie

par Tess Ayles

La conférence *Garde à l'enfance* a été pour moi une expérience très valorisante et fort précieuse. À l'occasion de l'atelier «Understanding/Researching the Work of Child Care» offert dans le cadre de la journée pré-conférence, un certain nombre de chercheurs très dévoués et bienveillants ont discuté de l'importance des soins aux enfants; de la reconnaissance de la valeur de notre travail; des moyens de rendre l'invisible visible (évaluation de la qualité des services de garde). Les présentations matinales perspicaces et bien documentées de Donna Lero, Sandra Griffin, Irene Kyle, Jolene Keogh, Annette LaGrange et Malcolm Read nous ont préparées pour les intéressantes discussions et les explorations des différents thèmes de l'après-midi.

Nous avons discuté du fait que le travail de la garde à l'enfance ne se fait pas tout seul. Il existe des différences et des similitudes entre les soins donnés à la maison et les soins donnés contre rémunération, particulièrement en ce qui a trait au pouvoir, au statut et aux rôles masculins et féminins. Actuellement, le travail des éducatrices en services de garde d'enfants est peu valorisé. Il nous faut rendre l'invisible plus visible. Les membres de l'équipe de recherche se sont rendus dans un grand nombre de garderies et ont collecté des anecdotes d'éducatrices de la ligne de front en leur demandant de raconter les événements qui leur ont procuré «le plus de satisfaction» et ceux qui les ont «le moins satisfaites». Les anecdotes entendues dans toutes les garderies tournaient autour des relations, surtout avec les parents. Les éducatrices ont fait allusion à leur degré de rapprochement avec les parents, à l'ampleur du partage et au niveau de confiance existant dans leurs relations avec ces derniers. Les chercheurs ont conclu, en partie, qu'on devrait accorder plus de temps aux relations interpersonnelles et aux questions «éthiques» pendant la formation et moins de temps aux programmes d'études et aux ateliers offerts sur ces programmes.

Nous avons parlé de comment habiliter chaque membre du personnel auprès de leur groupe d'enfants; que faire pour mieux connaître les familles; la conduite à tenir suite au départ d'un enfant de la garderie; comment souligner la transition vers un autre niveau à la garderie; de reconnaître l'importance de répondre aux besoins des membres du personnel.

Nous avons aussi examiné la question de comment les enfants apprécient la garderie. Quel est l'impact des éducatrices sur les enfants par rapport à celui de leurs parents? Les enfants stimulent-ils l'éducatrice de la même façon qu'ils stimulent leurs parents? Comment se manifeste l'attachement de l'éducatrice pour l'enfant? Certaines d'entre nous sont-elles trop impersonnelles? Les éducatrices doivent-elles «aimer à la folie» les enfants à leur charge? Cet attachement affectif semble important pour le sain développement de l'enfant. Dans ce cas, comment aider les membres de votre personnel à manifester leur affection?

J'ai appris que nous devrions mettre moins d'accent sur «ce qui ne va pas» pour nous concentrer davantage sur «ce qui va». Dans le cadre de leur évaluation, je suggère qu'on demande aux éducatrices quand elles se sentent impuissantes dans une certaine situation et quand elles se sentent valorisées. Écoutez les membres de votre personnel, aimez-les et essayez de comprendre leurs expériences. C'est ainsi que nous aiderons nos travailleuses de la ligne de front à faire de même à l'égard des enfants et de leurs parents. Il n'y a pas assez d'affection — l'affection doit être de mise à tous les niveaux.

La garde à l'enfance est une entreprise à facettes multiples. Nous, les éducatrices en garderie, devons toujours tenir compte des points suivants :

- la santé et le bien-être des enfants;
- la santé et le bien-être de toute la famille;
- la dignité, la valeur et le caractère unique de chaque personne;
- les droits de l'enfant au sein de la culture familiale et de la société;
- les droits des parents;
- la vie privée et la confidentialité;
- la compétence professionnelle. ◆

Tess Ayles est administratrice de la Fédération pour l'Ontario.

La journée pré-conférence de Trait-d'union

par Lynda Homer

Trait-d'union — Réseau d'information sur l'intégration dans le milieu en service de garde, est le principal centre d'information sur les besoins spéciaux au Canada en ce qui concerne les programmes communautaires pour jeunes enfants. La présentatrice, Sharon Hope Irwin, directrice de Trait-d'union, a passé 13 ans comme directrice de la ligne de front d'une garderie. Elle a conçu des programmes intégrés pour les garderies et les a appliqués. Au cours des cinq dernières années, elle a oeuvré à l'amélioration de la qualité et à l'accroissement du nombre de garderies intégrées partout au Canada par la recherche, le développement des ressources, le réseautage, la consultation et la défense des droits.

Pendant la séance de la matinée, Irwin a passé en revue les politiques et les pratiques fédérales et provinciales reliées à la garde des enfants ayant des besoins spéciaux en plus de discuter de la mise en place de services de garde intégrés dans les provinces. À l'échelle nationale, la Charte canadienne des droits a été utilisée comme document de référence pour insister sur le droit à l'éducation intégrée. Même si les succès enregistrés dans certains cas ont créé un certain précédent, ces décisions ne sont pas exécutoires. Les provinces reçoivent moins d'argent du fédéral et détiennent un pouvoir discrétionnaire accru sur comment le dépenser. En raison du climat politique actuel, il est impérieux de demeurer bien informées et vigilantes.

Les participantes ont apporté leurs perspectives provinciales, professionnelles et parentales. Étant donné qu'elles provenaient de différentes provinces, les discussions ont couvert de vastes sujets. Les participantes ont aussi contribué des points de vue concernant la formation, la consultation et le fait d'être parents ainsi que sur leur expérience en garde à l'enfance sur la ligne de front. En tant qu'administratrice pour le Nouveau-Brunswick et consultante en intervention auprès de la petite enfance pour la province, j'ai participé à la séance en présentant des expériences et des exemples du Nouveau-Brunswick.

La séance de l'après-midi a porté essentiellement sur l'élaboration de plans de programmes personnalisés pour les enfants en garderie et sur l'examen d'un outil de planification novateur appelé «Activity Customization». L'outil de planification a été appliqué à plusieurs cas types et les participantes ont travaillé en petits groupes. Étant donné que les plans de programmes personnalisés sont issus d'outils d'évaluation, ils sont généralement liés à quelque chose qui dit qu'un enfant accuse un retard dans un domaine particulier. Il s'agit d'outils habituellement normatifs qui n'ont pas nécessairement de liens avec ce qui se passe actuellement dans la vie de l'enfant. Même si cette influence traditionnelle est toujours ressentie, on ne la considère plus pertinente. Les plans de programme doivent être élaborés conjointement avec les parents et, idéalement, incorporer et refléter les activités régulières des enfants, leur environnement actuel, leurs intérêts et leurs aptitudes. Plus nous en apprendrons sur les besoins particuliers et les forces de chaque enfant «en contexte» et les comprendrons (dans l'environnement naturel propre à l'enfant), plus nous pourrons contribuer à son développement. ◆

Lynda Homer est administratrice de la FCSGE pour le Nouveau-Brunswick.

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance remercie toutes les organisations et les personnes qui ont contribué à la réussite de la conférence *Garde à l'enfance* '95 à Calgary. L'hospitalité de l'Ouest dont a bénéficié la Fédération et l'ensemble des déléguées ont rendu cet événement franchement mémorable.

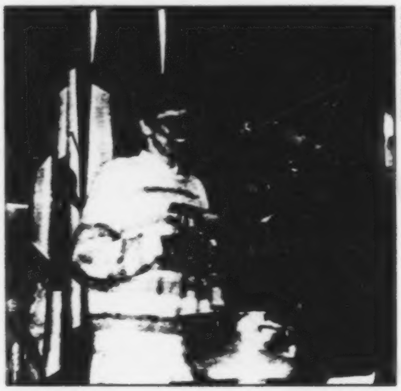
Garde à l'enfance
CALGARY 95

Le Prix d'excellence dans la garde à l'enfance

Le Prix d'excellence dans la garde à l'enfance est attribué tous les deux ans aux lauréats en reconnaissance d'une contribution exceptionnelle à la garde à l'enfance: de la défense des intérêts des enfants, des familles ou des éducatrices en garderie; d'une contribution reconnue à la profession; pour avoir assumé des responsabilités de haut niveau ou fait preuve d'engagement et de créativité. La médaille qui symbolise ce Prix a été conçue par Dora de Pédery-Hunt, artiste canadienne de renom.

Cette année, le Prix d'excellence dans la garde à l'enfance a été attribuée à Bernadette Vangool, une maman qui a consacré des centaines d'heures en tant que bénévole à la communauté de la garde à l'enfance de la Saskatchewan.

Amies et collègues ont décrit Bernadette comme une perle rare dans le milieu de la garde à l'enfance. Elle est l'un des rares parents à contribuer activement au milieu de la garde à l'enfance bien longtemps après le départ de son enfant de la garderie. Il s'agit-là d'une marque de générosité et de don de soi. Bernadette s'inquiète pour les parents qui luttent comme elle a dû le faire pour trouver des services de garde de qualité à prix abordable. Les résultats de son travail sont spectaculaires.


ANNE MAXWELL

Sandra Beckman, présidente du comité de sélection du Prix d'excellence, remet la médaille à M^{me} Bernadette Vangool à l'occasion des cérémonies de clôture de la conférence *Garde à l'enfance*.

Bernadette a joué un rôle de leader dans la création de la Saskatchewan Child Care Association dont elle été l'une des administratrices de 1990 à 1994. Elle a aussi apporté une contribution exceptionnelle à la mise en place du Saskatchewan Resource Centre. Les collègues de Bernadette rapportent qu'elle dirige avec humilité et en donnant l'exemple. Quelles que soient la nature et l'ampleur du travail à abattre, Bernadette est toujours là pour préparer des enveloppes, rédiger des propositions ou organiser des conférences.

En 1990, Bernadette a offert généreusement de son temps et de ses compétences pour aider à la création du Maggie's Child Care Centre for Teen Parents. Elle travaille sans relâche pour collecter des fonds pour la garderie, participe à de nombreuses réunions pour planifier les programmes à l'intention des parents et des enfants en plus d'agir comme source permanente de soutien pour les membres du personnel et les autres bénévoles.

Le remarquable leadership de Bernadette a déjà été reconnu en Saskatchewan, sa province natale. En 1993, elle a été nommée membre à vie de la Saskatchewan Child Care Association. En 1994, Bernadette s'est vue décernée le prix «Women of Distinction» par le Saskatoon YWCA pour sa contribution à la garde à l'enfance au profit des femmes de Saskatoon.

À l'occasion des cérémonies de clôture, Sandra Beckman, présidente du comité de sélection du Prix d'excellence, a remis à Bernadette la médaille en reconnaissance de sa vision, de son engagement exceptionnel en tant que bénévole et des efforts inlassables qu'elle déploie pour améliorer les services de garde à l'enfance au Canada. ◆

Garde à l'enfance

CALGARY 95

Pour l'amour de la musique

par Susan Hajdu-Vaughn

«Je veux tout simplement commencer par vous dire que nous pensons tous être en compagnie des plus importantes personnes du Canada», a fait remarquer Sharon, du célèbre trio Sharon, Lois et Bram, à l'occasion de la conférence de la FCSGE, Garde à l'enfance, à Calgary.

Les artistes primés pour enfants ont interprété une variété de chansons bien connues pendant leur atelier du vendredi matin et ont parlé à l'auditoire de l'amour de la musique et de la création de liens avec les enfants. Très vite, les déléguées ont commencé à chanter avec Sharon, Lois et Bram, à taper du pied et à s'exercer aux jeux de doigts. «Il est très excitant pour nous d'être avec un groupe de personnes tellement engagées envers les enfants et qui sont prêtes à essayer quelque chose de nouveau», a dit Sharon.

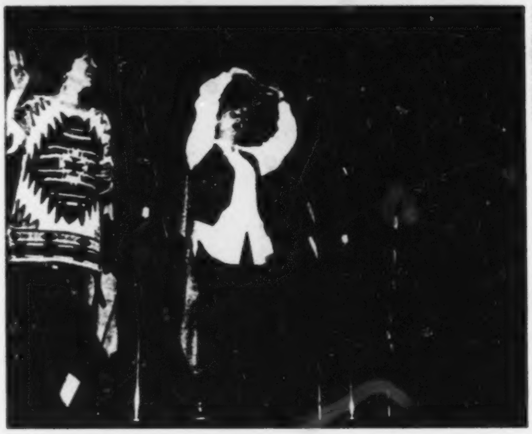
Le message du trio était simple : l'objectif de la musique est d'amuser les enfants et non de leur apprendre quelque chose ou de les améliorer. Selon Sharon, «les chansons qui donnent des leçons sont habituellement de mauvaises chansons. Les chansons composées pour l'amour de chanter — voilà celles qui sont généralement bonnes». Par exemple, celles conçues pour enseigner les chiffres ou les lettres aux enfants les détourneront probablement de la musique et ne leur apprendront rien. «Si on utilise régulièrement les chansons pour donner des leçons, les enfants deviendront méfiants», a indiqué Bram. «Si vous dites, voici une belle chanson, les enfants diront 'qu'est-ce qu'elle essaie de nous enseigner maintenant?'».

Ensuite, le groupe a présenté un répertoire de chansons amusantes : *Five Brown Buns, Five Little Fishies, Five Plump Peas* et *Farmer Brown had Five Green Apples*. «Ne nous comprenez pas de travers, il ne s'agit pas de chansons éducatives — elles traitent tout simplement du chiffre cinq», a dit Bram.

Les éducatrices de la petite enfance peuvent aider les enfants à aimer la musique en les exposant à différents genres de chansons et en les encourageant à avoir du plaisir et à chanter en coeur. Sharon est d'avis que les éducatrices ne devraient pas être embarrassées quand elles chantent aux enfants. «Les enfants ne se rappelleront pas si votre voix était bonne ou non. Ils se rappelleront que vous aimiez la musique et que vous leur avez réellement inculqué l'amour de la musique grâce à votre attitude.»

La musique est tout aussi naturelle que le fait de respirer, de manger et de parler. Il s'agit aussi d'un puissant moyen de communication pour les jeunes enfants. «La musique peut contribuer à faire sortir de leur coquille les enfants gênés» a déclaré Lois. «Ne les acculez pas au pied du mur. Mettez-les à l'aise. Laissez-les observer. Un jour, ils décideront de participer... Les enfants absorbent la musique et la laissent sortir quand ils sont prêts.»

La musique est une expérience très physique pour les enfants et les actions en sont un prolongement naturel. Lois a fait la démonstration d'un jeu de doigts pour les poupons et a insisté sur l'importance de mettre son coeur et son âme dans chaque chanson. Imaginez les mouvements au rythme de la chanson et faites-les fonctionner pour vous. «Les chansons sont des histoires. Jouez-les, ressentez-les, utilisez différents timbres de voix», a expliqué Lois. «Aucun membre de votre auditoire ne se soucie du fait que vous agissiez de façon comique, maboule ou autre. En fait, il aime que vous agissiez ainsi.»


ANNE MAXWELL

Sharon, Lois et Bram

Pour Lois, une chanson réussie dure dix minutes parce qu'elle permet à l'éducatrice d'en parler, d'improviser et de la faire sienne. «Ainsi, la prochaine fois que vous la chantez, vous faites autre chose. C'est comme cela que les chansons s'immiscent dans notre coeur et notre corps.»

Nombre des chansons interprétées par le groupe leur ont été fournies par des parents ou des amis. Des chansons que la belle-mère de Lois chantait à ses enfants, comme Pony Boy, ont été transmises de génération à génération. «J'ai été très surprise de découvrir comment ces chansons sont précieuses pour mes nièces et neveux parce qu'ils les ont entendues de nous et les chantent maintenant pour leurs bébés», a déclaré Lois. «Ainsi, la musique partagée dans la famille ou même à l'école, prend une importance toute spéciale.»

Sharon, Lois et Bram se sont rassemblés en raison de l'amour qu'ils partageaient pour la musique et les enfants. Ils espèrent continuer leur travail indéfiniment. «Nous aimons sincèrement communiquer avec les enfants. Cela vient du coeur. C'est un renouveau continu. Nous ne nous en lassons jamais», a affirmé Lois. ◆

Susan Hajdu-Vaughn est la rédactrice de ***Interaction****.*

Garde à l'enfance

CALGARY 95

Conseils pratiques de Sharon, Lois et Bram

Sharon, Lois et Bram aimeraient que les enfants se transforment en adultes prêts à prendre part à la musique, à la rechercher pour eux-mêmes et pour qui la musique est à la fois une source de joie et d'expression. «Nous ne cherchons pas à faire des enfants des spécialistes ou des virtuoses de la musique. Nous voulons seulement qu'un enfant se sente à l'aise et désire participer à un monde musical quel qu'il soit,» soutient Lois. Le trio a partagé les stratégies suivantes pour incorporer la musique dans les programmes d'éducation de la petite enfance :

- Utiliser les enfants comme ressources. Les encourager à enregistrer leurs chansons favorites et à les jouer pour la classe.
- Se servir des familles des enfants comme ressources. Demander aux enfants d'apporter les cassettes ou microsillons préférés de leurs parents à l'école. Chaque jour, laisser un enfant en présenter un différent pendant la période d'échange.
- Recourir à d'autres éducatrices comme ressources. Organiser une conférence mini-musique une fois par mois, une fois tous les six mois ou une fois l'an. S'asseoir pour partager des chansons avec d'autres éducatrices. Trouver une personne musicale pour diriger le groupe. Sharon, Lois et Bram disent que certaines de leurs meilleures chansons leur viennent d'autres personnes.
- Découvrir les ressources de votre communauté. On peut emprunter dans les bibliothèques quantité de livres de chants, de microsillons et de cassettes.
- Écrire dans un cahier toutes les chansons que l'on connait. Commencer par des chansons de votre enfance et remonter au présent. Échanger vos cahiers entre éducatrices.
- Organiser votre cahier en différentes catégories (par ex., jeux de doigts, chansons à chanter, chansons d'action ou chansons de jeux). Choisir chaque jour des chansons du cahier. Utiliser des aide-mémoire visuels pour aider les enfants à reconnaître les différentes chansons et les laisser choisir celles qu'ils veulent chanter.
- Faire de la musique une activité quotidienne. Essayer de chanter une histoire plutôt que de la lire. Chanter et utiliser des petits bouts de chansons au lieu de parler.
- Amener les enfants visiter une résidence pour personnes âgées. Les enfants apprendront de merveilleuses chansons et les personnes âgées auront aussi beaucoup de plaisir.
- Enregistrer les chansons préférées des enfants. Une fois par mois ou au moins une fois l'an, envoyer les enfants à la maison avec les bandes sonores pour que leurs parents entendent ce qu'ils apprennent à l'école.
- Ne pas oublier d'incorporer des actions aux chansons — elles donnent aux enfants des indices visuels qui peuvent les aider à se rappeler différentes chansons. Les actions constituent un prolongement naturel de l'art de faire de la musique pour les enfants. ◆

Maîtriser le stress par l'humour

SUSAN VAUGHN

Gordon Colledge

«Maîtriser le stress par l'humour» a été le thème de l'intervention de Gordon Colledge à la conférence *Garde à l'enfance* de la FCSGE. M. Colledge, chargé de cours au Programme d'études de la famille du Lethbridge Community College en Alberta a eu recours à l'humour pour parler de la gestion du stress. Il a discuté de la nécessité pour les gens de s'adapter aux changements rapides qui s'opèrent dans la société, de l'importance de vivre au présent et de développer une attitude positive. Voici certains des sages conseils de son exposé :

- J'essaie de prendre les choses au jour le jour, mais dernièrement plusieurs jours m'ont attaqué à la fois.
- Sans un esprit ouvert, la vérité ne sert à rien!!!
- Ne sacralisez pas l'ignorance parce qu'il y en a tant autour de vous.
- Hier, c'est le passé, demain c'est l'avenir, mais aujourd'hui c'est un *cadeau*, c'est pourquoi on l'appelle le *présent*.
- Seulement sept à dix pour cent des gens vivent au présent.
- Lorsque la chance frappe à la porte, le pessimiste se plaint habituellement du bruit.
- Les plus belles chances sourient à ceux qui tirent le maximum des petites.
- La peur, c'est la chambre noire où on développe les négatifs.
- Préparez-vous tous les jours à un événement merveilleux. Si vous adoptez une telle attitude, votre voeu sera probablement exaucé.
- Ceux qui croient tout savoir ne réalisent rien de plus dans la vie que de devenir un fardeau pour ceux qui essaient d'apprendre toujours plus.
- Vous êtes ce que vous êtes et où vous êtes à cause de ce que l'on vous a inculqué. Vous pouvez changer ce que vous êtes et où vous êtes en changeant ce que vous vous mettez dans la tête.
- Qui sème une pensée récolte un acte.

  Qui sème un acte récolte une habitude.

  Qui sème une habitude récolte un caractère.

  Qui sème un caractère récolte un destin!
- Tirer le meilleur de ce qui est bon et le moins possible de ce qui est mauvais. ◆

Garde à l'enfance

CALGARY '95

Les enfants d'abord

par Catherine Ryerse

Dans un récent discours-programme (*Garde à l'enfance '95*), M. Fraser Mustard, Ph. D., spécialiste de renom en économie sociale et chercheur en physiologie, a présenté une argumentation convaincante au sujet de l'importance primordiale des services de garde de qualité pendant la petite enfance et du rôle crucial des éducatrices en garderie et de l'environnement social pour le développement de l'enfant. Intervenant devant un auditoire de plus de 570 éducatrices de la petite enfance dans le cadre de la conférence de Calgary, M. Mustard a démontré les conséquences profondes et durables sur les enfants des mauvaises expériences vécues pendant la petite enfance. «C'est grâce à votre travail que la situation va changer!» a-t-il dit aux éducatrices en garderie. M. Mustard, président et co-fondateur de l'Institut canadien des recherches avancées, a confirmé preuves à l'appui la nécessité d'appliquer des politiques économiques et sociales axées sur le «capital humain», des éléments majeurs de la croissance économique nationale.

ANNE MAXWELL

Fraser Mustard, Ph.D.

La thèse de M. Mustard sur les conséquences des expériences de la petite enfance n'est pas nouvelle. Les défenseurs des intérêts des enfants prônent cette théorie depuis des décennies. La nouveauté réside dans le fait qu'on constate de plus en plus l'impact des expériences de la petite enfance sur la croissance cognitive, affective et physique de l'individu ainsi que sur le fonctionnement de cet individu comme membre adulte de notre société. M. Mustard a établi un lien entre les retombées des expériences de la petite enfance au bien-être de la société en général et de la prospérité économique de toute nation.

Analyse historique

Dans un article publié récemment, John W. Frank et Fraser Mustard, Ph. D., (1994)[1] ont passé en revue l'évolution du développement économique des pays de l'Europe et de l'Amérique du Nord à partir de la révolution pré-industrielle (la transition des sociétés de chasse vers des sociétés agricoles) jusqu'à notre période marquée par la technologie. Ils ont lié ces tendances à la santé des populations concernées. Ils ont constaté que les diminutions des taux de mortalité et l'augmentation de l'espérance de vie survenues au cours des derniers siècles peuvent être aussi bien largement attribuables à des facteurs socioéconomiques qu'à une alimentation et une hygiène personnelle améliorées et(ou) aux progrès enregistrés dans la recherche et les pratiques médicales.

Selon les auteurs, même si les sociétés de chasseurs ont aussi connu des changements dans les sources d'approvisionnement alimentaires, fait face à des dangers et à des prédateurs, elles ont limité la croissance de leur population et maintenu de petits groupes qui ont fait preuve de beaucoup d'interaction sociale et de solidarité. Pour Frank et Mustard, «étant donné que le soutien social semble influer sur la santé et le bien-être, les individus qui font partie de ces cellules sociales simples pourraient ne pas avoir souffert des conséquences négatives sur la santé de la carence sociale de nos sociétés d'aujourd'hui.

Après la transition vers les communautés agricoles et tout au long de l'évolution vers l'industrialisation, les populations sont devenues moins nomades et ont régulièrement augmenté. Dans les villages et les villes nés à la suite de cette évolution, des facteurs comme la qualité de l'eau et des systèmes sanitaires ont influé sur la santé de la population et favorisé la vulnérabilité à de nouvelles maladies infectieuses. C'est à cette époque que la médecine a émergé comme profession. Cependant, les causes de la maladie étaient encore mal connues et l'efficacité des solutions médicales limitées.

Selon Mustard et Frank, c'est pendant cette période de notre histoire que nous avons appris des choses sur les politiques socioéconomiques et sur la santé des populations. Même au cours du XVI^{e} siècle, les autorités ont reconnu que les famines étaient le fait des hommes et ne découlaient pas des désastres naturels. Il y avait assez de nourriture, mais les pauvres ne pouvaient pas y avoir accès. Pour les auteurs, le problème n'en était pas un de production alimentaire, mais de distribution. Les programmes de secours alimentaire ont été mis en place, annulés et reconduits au cours du siècle suivant.

Après le début de la révolution industrielle, des changements sociétaux majeurs sont intervenus, avec pour conséquence, «une large et importante prospérité pour les sociétés occidentales». La santé de la population s'est améliorée substantiellement et on a enregistré une forte poussée démographique. Cependant,

La neuroscience et les enfants

- Le développement du cerveau avant le premier anniversaire est plus rapide et plus considérable qu'on ne le pensait.
- Le développement du cerveau est plus vulnérable aux influences environnementales qu'on ne le soupçonnait.
- Les effets de l'environnement de la petite enfance sont durables.
- L'environnement a des conséquences sur le nombre de neurones du cerveau et la façon dont elles sont «câblées».
- Nous avons maintenant la preuve que le stress précoce influe négativement sur le développement et le fonctionnement du cerveau.

Information tirée du discours-programme de M. Fraser Mustard, Ph. D., à la Conférence «Garde à l'enfance», Calgary, 26 mai 1995. Citations de «Starting Points», Carnegie Corporation de New York, 1994

c'est durant cette période que l'écart entre la santé des riches et des masses populaires a commencé à se creuser — «l'espérance de vie et la taille (un indice de la bonne alimentation pendant l'enfance) des pairs [dans les familles royales] se sont accrues beaucoup plus rapidement dans la population en général.» Selon Mustard et Frank, «les 20 derniers pour cent de la main-d'oeuvre consommaient assez de calories pour survivre, mais pas assez pour abattre beaucoup de travail. En outre, la sous-alimentation a entraîné la faiblesse du système immunitaire et augmenté la vulnérabilité aux maladies infectieuses.»

Vers le milieu du XVIIIe siècle, la taille moyenne et les niveaux d'espérance de vie avaient progressé sensiblement en Amérique du Nord, tandis que de tels niveaux n'ont pas été atteints en Grande-Bretagne avant le XXe siècle. Mustard et Frank font remarquer que :

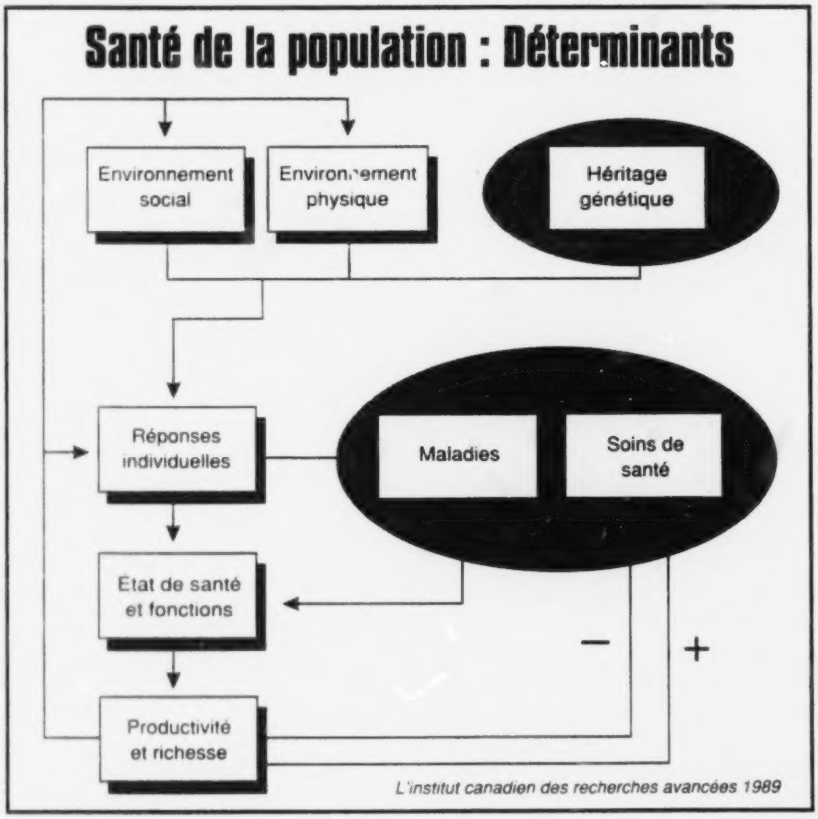
«Les pays dans lesquels les aliments nutritifs varient selon la classe sociale, pour une raison quelconque, ont tendance à avoir des écarts en ce qui concerne la taille et la santé. Dans les pays qui ont un niveau élevé d'équité salariale et un accès équitable à une alimentation saine, les différences de taille par classe socioéconomique ont disparu dans une large mesure.

«Les dossiers historiques compilés depuis la révolution industrielle montrent des fluctuations dans les tailles moyennes parmi les populations des pays occidentaux qui semblent être liées à des facteurs socioéconomiques comme la situation de l'économie, la distribution du revenu et les conséquences de l'urbanisation.»

Preuve contemporaine

Frank et Mustard (1994) ont examiné l'étude longitudinale de Whitehall ayant pour cible les membres de la fonction publique britannique. Cette étude liait la taille, les maladies et les taux de mortalité aux postes des fonctionnaires de la hiérarchie professionnelle. Les conclusions révèlent que «la taille moyenne de chaque classification d'emploi a un lien avec le poste dans la hiérarchie, la maladie, le taux d'absentéisme et le risque de décès.» En outre, ils ont constaté que «le sens de réalisation d'un individu, son estime de soi et le contrôle qu'il exerce sur son travail et sa vie semble influer sur la santé et le bien-être.» Selon Mustard, «il s'agit de savoir où vous êtes employé dans la structure... La compétence et les habilités d'adaptation sont liées à l'enfance; lorsque vous faites l'analyse des tâches, c'est tout simplement une expression de vos habilités fondamentales d'adaptation.»

L'importance d'une meilleure alimentation et du développement sain des individus constitue à n'en point douter un facteur essentiel. Les auteurs croient aussi que des



L'institut canadien des recherches avancées 1989

Conséquences pour les politiques

1. Les initiatives doivent se prendre à long terme.
2. On doit accorder une importance cruciale aux premières étapes du développement humain.
3. L'application doit se faire à l'échelle communautaire.
4. Mettre l'accent sur l'équité sociale par rapport à l'équité des revenus.
5. Les programmes doivent être flexibles parce que les communautés ont des tailles et des caractéristiques différentes.
6. Élaborer des programmes en collaboration avec la communauté.

Information tirée du discours-programme de M. Fraser Mustard, Ph. D., à la conférence «Garde à l'enfance», Calgary, 26 mai 1995.

facteurs comme une meilleure nurturance des enfants, les environnements dans lesquels nous vivons et travaillons ainsi que d'autres déterminants socioéconomiques peuvent jouer des rôles tout aussi importants dans le développement sain. Mustard et Frank font allusion à un lien «fort et envahissant entre la place de l'individu dans la structure sociale et son état de santé». Malgré l'amélioration de l'espérance de vie dans toutes les classes sociales des pays occidentaux, l'écart entre les taux de mortalités des différentes classes sociales n'a cessé de s'élargir. Les exceptions à cette tendance se retrouvent dans des pays comme la Scandinavie où l'écart dans le domaine de la santé ne s'est pas accru et où l'espérance de vie s'est améliorée dans toutes les classes sociales.

Selon Frank et Mustard, la compétence et les capacités d'adaptation des individus par rapport à la vulnérabilité face à la maladie pourraient s'expliquer par la compréhension des liens entre le cerveau, les mécanismes endocriniens et le système immunitaire :

«Les preuves qui émanent de domaines comme la psychologie et la neuroscience se rapportent à la façon dont la nurturance ou la stimulation influent sur le développement du cerveau, particulièrement lorsqu'il est le plus malléable. Les modifications et les connexions qui se forment entre les milliards de cellules du cortex cérébral interviennent très rapidement au cours des premiers mois de la vie et durent tout au long de l'enfance. Le développement du cerveau est fortement influencé par la qualité des aliments et de la nurturance dont ont bénéficié les poupons et les enfants. Les stimuli touchent non seulement les neurones du cerveau présentes dans le cortex ainsi que le nombre de connexions entre elles, mais aussi la façon dont les cellules nerveuses sont «câblées». Les stades de développement du cerveau semblent liés de façon à ce que les événements intervenus tôt dans la vie influent sur le développement et le fonctionnement du cerveau plus tard. De plus, dans des milieux hostiles, les hormones du stress activées peuvent avoir un effet négatif sur le développement du cerveau et endommager les neurones allant jusqu'à causer des dommages permanents à la mémoire et à l'apprentissage. Des études ont suggéré que les enfants ayant bénéficié d'une meilleure nurturance tôt dans la vie sont en meilleure santé et réussissent mieux comme adulte.»[2]

Les conséquences de la petite enfance sur le fonctionnement ultérieur sont profondes et durables. C'est très important de comprendre cela, affirme M. Mustard, parce que «la relation entre la qualité de la nurturance et une alimentation adéquate pendant la petite enfance et les risques pour la santé dans la vie adulte a des répercussions non seulement sur les politiques sanitaires, mais aussi sur les politiques concernant la compétence et les capacités d'adaptation de la population (le capital humain).»

Les conséquences positives et négatives des expériences de la petite enfance sur le développement social et affectif des enfants sont aussi abordées dans la documentation contemporaine. Les programmes bon départ, comme le Perry Preschool Project très connu aux États-Unis, a démontré que l'intervention précoce auprès des enfants à risque a produit des résultats positifs. Comparativement au groupe témoin, les enfants qui ont bénéficié d'un programme préscolaire enrichi se sont débrouillés beaucoup mieux. Des études complémentaires ont montré qu'un plus grand nombre de ces enfants terminent leurs études secondaires; connaissent un taux de criminalité inférieur; affichent un taux de grossesse plus faible parmi les adolescentes; consomment moins la drogue et possèdent un potentiel deux fois plus important pour l'emploi que le groupe témoin.

Conclusion

M. Mustard affirme qu'il est important de comprendre «que la façon dont les sociétés créent et distribuent leur richesse détermine la richesse et le bien-être de la population. Pendant les périodes de profonds changements technologiques conjugués aux changements inhérents dans la création et la distribution de la richesse, les individus, particulièrement les jeunes, seront à risque... Ce n'est pas le niveau de richesse d'un pays qui améliore la santé de sa population, mais son engagement à allouer des ressources aux secteurs clés, comme les mères et les enfants, l'éducation et une alimentation appropriée.

«On n'a pas besoin d'être un génie pour se rendre compte que la qualité de la société se détermine par la façon dont elle produit ses ressources et les distribue. Cette caractéristique détermine l'environnement social dans lequel le peuple vit et travaille. Elle a d'énormes retombées sur la santé, qui dépend largement de notre petite enfance... Une société qui handicape de larges segments de sa population pendant les périodes de grands changements technologiques peut être en train de nuire à sa propre croissance économique... Les sociétés qui ont un sens aigu et cohérent de ce qui est important et une volonté collective réussiront probablement le plus. ◆

Catherine Ryerse est rédactrice à contrat pour la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

Notes de fin de document

1. John W. Frank et J. Fraser Mustard, «The Determinants of Health from a Historical Perspective», dans *Daedalus*, Journal of the American Academy of Arts and Sciences, Vol. 123, N° 4, automne 1994.
2. Ibid, p. 10.

ÉCHOS DE LA RECHERCHE

Appuyer la qualité dans les services de garde à la petite enfance

par Theresa Hunter et Alan Pence

La qualité est un élément central des soins et de l'éducation à la petite enfance comme le démontre plus de vingt ans de recherche sur le sujet, l'élaboration de lignes directrices nationales (FCSGE, 1991) et la mise au point de nombreux instruments d'évaluation. Le présent article donne un aperçu des différentes approches servant à définir la qualité et souligne les méthodes utilisées pour garantir la qualité des services offerts à la petite enfance. Deux modèles servent à classer un certain nombre de différentes approches. Le premier, l'«approche prescrite» comprend des méthodes comme l'accréditation, les normes nationales et des instruments d'évaluation. Ces méthodes prescrivent des normes de qualité pour les services de garde à la petite enfance créés par une autorité externe. Le second, le «modèle négocié», comprend des approches qui comptent sur les garderies et les communautés pour générer des normes concernant la qualité.

Informations générales

La Unit for Child Care Research (UCCR) de l'Université de Victoria participe depuis longtemps à la recherche et au développement en services de garde de qualité. Le Victoria Day Care Research Project (1982-1985) a été la première étude canadienne à utiliser les outils d'évaluation élaborés par Thelma Harms et Richard Clifford à la University of North Carolina (Pence & Goelman, 1987; Goelman & Pence, 1988). En 1993, la direction des services de garde communautaires du ministère de la Santé de la Colombie-Britannique, en collaboration avec le ministère de l'Égalité des femmes et la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants, ont passé un contrat avec la UCCR pour élaborer et offrir un programme de formation complet sur l'évaluation de la qualité des services de garde pour la petite enfance à l'intention des responsables de la délivrance de permis.

La UCCR a récemment achevé le *Quality Assessment of Early Childhood Programs Demonstration Project* grâce à une subvention d'amélioration de la qualité accordée par le ministère de l'Égalité des femmes. L'étude était basée sur la nécessité de faire participer les éducatrices en services de garde au processus d'examen de la qualité par le biais de l'auto-évaluation. Elle a exploré des façons de renforcer les partenariats qui appuient et améliorent la qualité des services de garde. L'étude comprenait une composante observation/évaluation utilisant le Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) (Harms et Clifford, 1980) et une composante formation qui appuyait l'utilisation de la ECERS comme outil d'auto-évaluation.

La UCCR a récemment contribué au domaine de la qualité des services de garde grâce au travail accompli par Alan Pence avec Peter Moss, coordonnateur du réseau de la garde d'enfants de la Commission européenne. Une préoccupation mutuelle concernant l'absence de matériel sur l'instauration d'un rapprochement entre la diversité sociale et culturelle est à l'origine de la rédaction d'un volume révisé sur le sujet et intitulé *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality* (Moss et Pence, 1994). Le volume comprend des exemples du travail en cours de réalisation dans un certain nombre d'emplacements à l'échelle internationale pour tenter de conceptualiser une compréhension holistique et communautaire de la qualité dans les services de garde.

Approche prescrite

Définir les services de garde de qualité est, à tout le moins, une tâche difficile. La qualité dans les services de garde est un concept complexe comprenant les expériences des enfants, la participation des parents, du personnel et de la communauté. En outre, elle est appuyée par le financement et les politiques du gouvernement. On ne peut la résumer en un mot, en une phrase ou même en un paragraphe. Claus Jensen, un travailleur de la garde à l'enfance au Danemark (1994, p., 156) décrit comme suit la qualité de cette façon :

> *«Dans le passé, le mot 'qualité' était généralement utilisé en guise de référence succincte pour décrire une expérience et une façon d'exprimer brièvement une complexité difficile à définir autrement à moins d'utiliser des milliers de mots — et, même si on en utilisait des milliers, on sentait souvent que la description avait seulement effleuré la surface de l'expérience vécue.»*

Dans l'ensemble, la recherche sur les services de garde de qualité a considérablement influé sur la façon dont la qualité est comprise. Les services de garde de qualité sont souvent définis en termes des conséquences de l'environnement sur le développement de l'enfant. Les environnements qui appuient et stimulent la croissance et le développement des enfants sont considérés de bonne qualité. Une grande partie de la recherche nord-américaine sur la garde à l'enfance de qualité a mis l'accent sur l'évaluation des facteurs environnementaux et l'observation du comportement des enfants au sein et à l'extérieur des services de garde. Certaines études de recherche ont examiné l'influence de caractéristiques propres au personnel, par exemple, la formation et les taux de roulement. D'autres ont analysé les caractéristiques et la structure familiales. Les résultats de recherches ont démontré que les plus importantes composantes de services de garde de qualité comprenaient, entre autres, les interactions éducatrice/enfant, l'environnement physique, le programme, le ratio adulte:enfant, la taille du groupe, le personnel, la participation parentale et la qualité générale.

Les approches nord-américaines pour assurer la qualité des services de garde ont été basées sur la nécessité de mettre en place de façon systématique des normes et des lignes directrices cohérentes. La délivrance de permis est le seul système en place au Canada à cet effet. Aux États-Unis, les systèmes d'accréditation ont été créés pour encourager et reconnaître les garderies de qualité.

Délivrance de permis

Les règlements sur la délivrance de permis établissent des normes minimales pour les services de garde et qui mettent surtout l'accent sur les exigences en matière de santé et de sécurité destinées à protéger les enfants en services de garde. Les normes concernant les permis sont fixées par l'État ou les responsables provinciaux compétents et varient considérablement d'un endroit à l'autre. Ces normes ne doivent pas être de bas niveau en termes de qualité, mais doivent être basées sur des critères mesurables de façon objective.

Kontos et Fiene ont constaté que *«peu de recherche a été menée pour déterminer comment les aspects des services de garde pouvant être réglementés (ces aspects de la qualité faisant partie des critères relatifs au permis) (1987, p. 57) étaient liés aux mesures de la qualité déterminées par la profession de la garde à l'enfance.»* Une étude menée en Caroline du Nord n'a établi aucune corrélation entre une mesure complète de la qualité et le respect des règlements relatifs au permis (Cryer, Clifford et Harms, 1988). On estime que l'absence d'une relation entre les deux est due au fait qu'en Caroline du Nord l'inspection des permis se limite exclusivement à l'inspection des documents et ne comporte pas une composante observation. En Pennsylvanie, où cette inspection comprend une composante observation, on a trouvé d'importantes corrélations entre les scores des ECERS et le respect des règlements (Kontos et Fiene, 1987, cité dans Harms et Clifford, 1993).

Dans un mémoire soumis au gouvernement fédéral, la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance affirme que «Beaucoup de parents croient que le gouvernement doit assurer la qualité dans les services de garde réglementés. Par conséquent, ils supposent que le permis provincial et territorial de garde signifie qu'un service de garde à l'enfance répondra aux besoins de leurs enfants.» (FCSGE, 1994, p. 11). Dans cette perspective, il faut améliorer la qualité en rehaussant les normes minimales relatives aux règlements sur la délivrance de permis en plus d'en renforcer la surveillance et l'application.

Normes nationales

Outre les normes minimales exposées dans les règlements sur la délivrance de permis, des organisations d'établissement de normes comme la FCSGE et la Child Welfare League of America ont élaboré des normes décrites comme étant «des principes à la fine pointe pour l'utilisation volontaire des personnes aspirant à l'excellence en services de garde». (Terpstra, 1989, p. 438). La FCSGE a organisé un vaste processus de consultation qui a résulté en la publication de l'*Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde* (1991). L'énoncé se veut un «document pertinent» qui continuera d'évoluer grâce aux contributions de la communauté de la petite enfance. Il décrit les normes de qualité pour les soins à fournir aux enfants dans différents milieux ainsi que le rôle des établissements de formation, le gouvernement et les associations professionnelles dans la promotion de services de garde de qualité.

Accréditation

Aux États-Unis, un programme national d'accréditation volontaire pour les services de garde à la petite enfance existe depuis plus de dix ans. Certains considèrent l'accréditation comme une façon de promouvoir la qualité de ces services. Le système d'accréditation est basé sur *Criteria for High Quality Early Childhood Programs* (NAEYC, 1984). Cet ensemble de normes a été élaboré sur une période de trois ans en révisant des normes existantes et la documentation sur la recherche de même que par le biais de commentaires fournis par des professionnelles de la petite enfance ayant examiné les normes proposées (Bredekamp, 1987). On a mis en place un système pour évaluer à quel point les garderies et les centres préscolaires se conforment. En outre, une procédure d'accréditation a été mise en oeuvre en 1984 par le biais de la National Academy of Early Childhood Programs (Bredekamp, 1987). On a aussi vu surgir aux États-Unis d'autres systèmes d'accréditation et de certification administrés par des organismes non gouvernementaux et concernant les services de garde pour enfants d'âge scolaire et la garde en milieu familial.

Instruments d'évaluation

Des approches normatives concernant les normes de qualité en services de garde ont donné lieu à l'élaboration de différents types d'instruments d'évaluation. Certains ont été conçus aux fins de délivrance de permis tandis que d'autres sont principalement utilisés pour l'accréditation, l'auto-évaluation, la recherche ou la surveillance des programmes gouvernementaux. Quatre instruments d'évaluation sont décrits ci-dessous.

1) La Early Childhood Classroom Observation Scale (ECCOS) (National Academy of Early Childhood Programs, 1985) est basée sur le document de la NAEYC intitulé *Criteria for Quality Early Childhood Programs* (1984). Cet ensemble d'outils sert pour l'accréditation des services de garde en garderie par la National Academy of Early Childhood Programs. Il utilise une échelle à trois points pour mesurer la conformité aux critères sur la qualité. Les critères sont classés sous cinq catégories pour tous les groupes d'âge : interaction personnel:enfant, programme, milieu physique, santé et sécurité ainsi que nutrition.
2) La Assessment Profile for Preschool, Infant and School Age (Abbott-Shim et Sibley, 1987a et 1987b) comprend deux

brochures dont une traite de l'évaluation des services de garde et l'autre, de l'administration. L'outil comprend des échelles distinctes pour les services de garde destinés aux poupons, aux enfants d'âge préscolaire et aux enfants d'âge scolaire. Le profil a pour objet de guider une auto-évaluation exhaustive. Trois sources d'information sont utilisées : l'observation, le rapport et la documentation. Des indicateurs de la qualité sont présentés dans un aide-mémoire «oui» ou «non» qui traite de la santé et de la sécurité, de l'environnement d'apprentissage, de la planification d'horaires, du programme, des interactions et de l'administration.

3) Les Program Quality Review Instruments (PQR) (California State Department of Education, 1988a, 1988b, 1988c et 1988d) sont utilisés en Californie par le Child Development Division dans le cadre d'une procédure de surveillance des services de garde achetés par l'État. Le PQR dispose d'instruments d'observation appropriés à trois groupes d'âge et un instrument distinct pour la garde en milieu familial. Deux critiques faisant partie des pairs mènent l'examen des services de garde en garderie. Ces personnes observent les activités de la garderie pendant au moins une heure et répondent «oui» ou «non» aux 62 questions. À la fin de l'examen, les critiques rencontrent le personnel et partagent leurs conclusions. Les éducatrices et les critiques établissent ensemble des objectifs visant à améliorer la situation. Tout le processus prend deux jours.

L'instrument du PQR pour les services de garde en garderie destinés aux enfants d'âge préscolaire a quatre objectifs : une auto-évaluation par le conseil d'administration et le personnel de la garderie; enseigner aux gestionnaires, au personnel et au conseil d'administration la façon d'évaluer la qualité des services de garde; surveiller et évaluer la qualité des services de garde aux fins de financement; et, aider le personnel de la garderie à fixer des objectifs pour améliorer la situation. Trois sources d'information sont utilisées : l'observation, l'analyse des documents et les entrevues. Sept catégories d'information sont collectées, y compris philosophie/buts/objectifs; administration; évaluation de l'enfant et de la famille; programme développemental; éducation/participation des parents; ressources communautaires; et, évaluation.

La qualité n'est pas considérée comme un ensemble de critères définissables de façon objective, mais plutôt comme une question d'opinion sur laquelle influent les valeurs personnelles.

4) La Early Childhood Environment Rating Scale (Harms et Clifford, 1980), le Infant-Toddler Environment Rating Scale (Harms, Cryer et Clifford, 1990) et la Family Day Care Rating Scale (Harms et Clifford, 1989) sont un ensemble d'instruments d'évaluation de la qualité des milieux de la petite enfance largement utilisé. (Un instrument similaire pour évaluer les services de garde pour enfants d'âge scolaire sera bientôt disponible). Ces instruments conviviaux fournissent une évaluation générale ou «globale» de la qualité des services de garde. Les échelles d'évaluation ont été utilisées à différentes fins, y compris la surveillance des services de garde, l'auto-évaluation, la formation, la recherche et l'achat de services. L'observation, la documentation et les rapports servent à collecter sept catégories d'information : les routines concernant les soins personnels; l'ameublement et les expositions pour enfants; l'expérience langage-raisonnement; les activités motrices fines et globales; les activités créatrices; le développement social; et, les besoins des adultes. Il y a des composantes additionnelles pour les services de garde accueillant des enfants ayant des besoins spéciaux. Les instruments utilisent l'échelle Likert à sept points avec des descripteurs pour quatre niveaux de qualité.

Approche négociée

Dans d'autres parties du monde, on a emprunté des approches très différentes pour traiter de la qualité dans les services de garde. Même si de nombreux pays partagent des préoccupations et des objectifs similaires concernant les services de garde de qualité pour les enfants, certains d'entre eux ont une orientation fondamentalement différente par rapport à l'approche typique nord-américaine en ce qui concerne la définition de la qualité et la façon de la garantir dans les services de garde. Les exemples d'approches décrites ci-dessous pourraient modifier notre perception de la qualité, sa définition et la façon dont nous tentons d'en garantir l'existence dans les services de garde pour la petite enfance.

Le réseau de garde d'enfants de la Communauté européenne

Le réseau de garde d'enfants de la Commission européenne se compose de représentants de la Communauté économique européenne (CÉE) qui traitent des questions concernant la garde à l'enfance au-delà des différences linguistiques, culturelles et politiques existant entre les pays de la CÉE. Le réseau a adopté pour définir la qualité dans les services de garde une approche qui met l'accent sur le processus servant à élaborer des normes comprises et acceptées par la communauté. Dans un document principal issu du Séminaire technique du réseau de 1990 à Barcelone (Balageur, Mestres et Penn, 1991, p. 5), les auteurs déclarent que *le **processus** servant à définir la qualité est important en soi parce qu'il fournit l'occasion de partager, d'examiner et de mieux comprendre les valeurs, les* *idées, les connaissances et l'expérience.*

La qualité n'est pas considérée comme un ensemble de critères définissables de façon objective, mais plutôt comme une question d'opinion sur laquelle influent les valeurs personnelles. Le concept du réseau concernant la qualité dans les services de garde prend en compte les perspectives de différents intervenants, y compris les parents, les enfants et les professionnelles. *Toute définition de la qualité est transitoire dans une certaine mesure. La compréhension et l'atteinte de la qualité est un* ***processus dynamique*** *et* ***continu*** *de conciliation des aspects importants pour différents groupes d'intérêt. Il ne s'agit pas d'un exercice normatif.»* (Balageur, Mestres et Penn, 1991, p. 6). Étant donné que la notion de la qualité varie selon les individus, sa définition ne peut être statique. Elle change avec le temps et subit l'influence des croyances et des valeurs du groupe particuliers d'intervenants auquel le terme s'applique.

Danemark

En réponse à la participation accrue des femmes à la population active, le Danemark finance présentement des places de garde pour 55 p. 100 des enfants âgés de 6 mois à 3 ans et à 72 p. 100 des enfants de 3 à 6 ans. Le gouvernement s'est engagé à fournir d'ici 1996 des places de garde pour tous les enfants de plus de douze mois dont les parents ont besoin de ce service (Langsted, 1994). Le gouvernement s'est engagé à financer les services de garde, mais se retire de la réglementation centralisée de ces services. Le ministère des Affaires sociales, responsable de tous les services de garde destinés à la petite enfance, met en oeuvre des principes directeurs généraux que tous les services de garde doivent respecter. Cependant, le personnel, les parents et les enfants participant au service de garde de la petite enfance règlent la majorité des questions, par exemple, les ratios, les budgets, les activités et les règlements. *«Le système danois... encourage la variété plutôt que l'homogénéité dans le but de répondre à tous les besoins...»* (Jensen, 1994, p. 153).

La cohérence du système danois, décentralisé et varié, se manifeste de différentes façons. Le ministère des Affaires sociales est responsable de tous les services de garde qui sont régis par la loi. La formation, les salaires et les conditions de travail sont normalisés. Il existe un puissant engagement envers le financement public des services de garde à l'enfance et la fourniture de ces services à l'échelle communautaire. En général, la société partage les valeurs culturelles axées sur un soutien général d'objectifs comme la camaraderie, l'autodétermination et l'importance des jeux déterminés par les enfants eux-mêmes. On appuie aussi fortement la participation parentale et le fait d'être à l'écoute des enfants (Jensen, 1994).

Claus Jensen, un professionnel de la garde à l'enfance possédant vingt ans d'expérience dans les garderies danoises pour la petite enfance, expose un certain nombre de raisons qui expliquent la réussite du système décentralisé danois (Jensen, 1994). Premièrement, la société accorde une importance croissante aux enfants et met l'accent sur leurs droits tel que souligné dans la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant. Deuxièmement, les parents participent activement aux services de garde. Récemment, le gouvernement danois a adopté une loi ayant reçu un fort appui voulant que tous les services de garde de la petite enfance forment des comités de parents. Enfin, Jensen soutient que la principale raison de la réussite est la durée et le type de formation reçue par le personnel de la petite enfance. La formation de base dure trois ans et demi et comprend des sujets théoriques et créatifs. De nombreuses étudiantes se spécialisent par la suite en s'inscrivant à des programmes post-collégiaux. Un grand nombre d'étudiantes sont dans la mi-vingtaine et le taux de maintien du personnel est élevé et, par conséquent, la main-d'oeuvre est stable et mature.

Reggio Emilia

Les garderies de Reggio Emilia sont célèbres partout dans le monde en raison de la grande qualité et du caractère novateur des services de garde appuyés par la communauté. Certains aspects de ces garderies semblent prendre le contrepied des normes de qualité généralement admises en Amérique du Nord. Par exemple, la formation préalable du personnel est minimale. La majeure partie de la formation se fait sur le tas, de façon continue et est axée sur l'apprenante. Les ratios des garderies sont fixés à 25 enfants pour deux éducatrices et le personnel se partage régulièrement les responsabilités afin qu'une éducatrice observe les activités. Outre l'arrivée, les réunions, le déjeuner, la sieste et le départ, les garderies n'établissent pas de programme (Rosen, 1992). On encourage l'enfant à poursuivre ses propres intérêts et à faire les choses à son rythme.

Les garderies Reggio Emilia adoptent un modèle basé sur la communauté et qui comprend un engagement substantiel au niveau du financement local pour les services de garde et une participation communautaire active. Douze pour cent de l'ensemble du budget municipal est consacré à la fourniture de services de garde. La communauté participe à l'élaboration des politiques gouvernementales locales. Les parents contribuent aux discussions sur la politique scolaire, les préoccupations concernant le développement de l'enfant, la planification du curriculum et l'évaluation. Les parents, les enfants et les éducatrices forment une équipe d'éducation pour établir les expériences scolaires. Reggio Emilia illustre comment une approche communautaire qui encourage la participation active des différents partenaires peut répondre aux besoins de toutes les personnes concernées (New, 1993).

Nouvelle-Zélande

En 1989, la Nouvelle-Zélande a mis en place le système de «charte» pour la garderie destinée à la petite enfance. On a déterminé que ce système constituait une étape clé pour améliorer la qualité dans les services de garde en reconnaissant la diversité philosophique et culturelle des garderies tout en tenant compte des valeurs et des objectifs nationaux. La charte, conçue pour servir de contrat entre le ministère de l'Éducation et chaque service de garde, a été élaborée après consultation avec les parents, le personnel et la communauté. *«L'objectif du processus est d'établir un équilibre entre les critères de qualité fixés par l'État et la philosophie et les besoins locaux des garderies.»* (Smith et Farquhar, 1994, p. 123). La charte visait à souligner les politiques et la philosophie de la garderie et de déterminer comment elle fournirait des services de garde de qualité supérieure aux exigences minimales requises pour obtenir un permis. Le financement public d'une garderie reposait sur l'approbation de sa charte par le ministère de l'Éducation.

Cependant, un nouveau gouvernement a changé la nature de l'approche basée sur la charte avant la mise en place complète du système. Les défenseurs de cette approche ont estimé que les changements mettaient en péril son potentiel. *«Pour que le processus basé sur la charte fonctionne, il faut un gouvernement réellement déterminé à protéger les valeurs et les idéaux relatifs à la qualité qui sont issus de l'ensemble des discussions sur les antécédents et les traditions du pays concernant l'éducation à la petite enfance. Il sera impossible d'atteindre un véritable équilibre entre les perspectives gouvernementales et locales en l'absence d'un tel engagement et la charte deviendra simplement une façon pour le gouvernement de fuir ses responsabilités envers les jeunes enfants.» (Smith et Farquhar, 1994, p. 139).*

Conclusion

Les normes de qualité prescrites par un organe externe répondent à plusieurs objectifs dans les services de garde. La réglementation concernant la délivrance de permis établit des normes minimales qui contribuent à protéger la santé et la sécurité des enfants qui reçoivent des soins à l'extérieur du foyer. Les associations professionnelles, comme la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, ont soumis des normes de qualité que la profession estime de grande valeur et que les garderies peuvent chercher à atteindre. Les systèmes d'accréditation fournissent un moyen de reconnaître les services de garde qui respectent les critères de qualité élaborés par les associations professionnelles. Les instruments d'évaluation procurent un moyen de mesurer à quel point un service de garde se conforme à un ensemble de critères sur la qualité.

Étant donné que la qualité est liée à de nombreuses variables ne pouvant pas être saisies ou abordées uniquement par le biais de la réglementation concernant la délivrance de permis, d'autres méthodes s'avèrent nécessaires pour appuyer les services de garde de qualité. En Colombie-Britannique, on encourage les éducatrices en services de garde à procéder à une auto-évaluation et à établir des objectifs pour améliorer la qualité de leurs propres services de garde en collaboration avec les responsables de la délivrance de permis, les programmes de soutien communautaire, les parents et leurs communautés. Aux États-Unis, les systèmes d'accréditation et de certification ont été créés pour promouvoir et appuyer des programmes de qualité. On a conçu différents instruments d'évaluation pour mesurer la qualité d'un service de garde afin d'appuyer la recherche, la surveillance et l'évaluation.

Plusieurs approches concernant la qualité dans les services de garde présentées dans le présent article sous forme d'exemples d'autres pays sont fondamentalement différentes de l'approche «prescrite». Ces approches «négociées» se basent sur l'expérience et l'expertise des garderies et des communautés pour générer des normes de qualité. Au Danemark et à Reggio Emilia, l'accent mis la contribution de la communauté est appuyé par un engagement considérable axé sur le financement et la participation communautaire. En Nouvelle-Zélande, le processus basé sur la charte a sans doute connu un succès mitigé en raison de l'absence d'engagement et de soutien de la part du gouvernement.

La Unit for Child Care Research (UCCR) de l'Université de Victoria s'est engagée à explorer et à développer les deux façons de traiter de la qualité dans les services de garde. Plutôt que de mettre l'accent sur les outils d'évaluation comme principal mécanisme de promotion de services de garde à l'enfance de qualité, l'approche de la UCCR a été de placer la familiarité avec de tels outils dans un contexte écologique et de mettre l'accent sur la création de partenariats intégrés au niveau du service de garde pour élaborer des processus à long terme qui appuient graduellement l'amélioration de la qualité. ◆

Alan Pence, Ph. D., est coordonnateur auprès de la Unit for Child Care Research, School of Child and Youth Care, University of Victoria.

Theresa Hunter, M.A., est adjointe à la recherche pour la Unit for Child Care Research, University of Victoria.

Références

Abbot-Shim, M. et Sibley, A. (1987a). *Assessment Profile for Early Childhood Programs: Preschool, Infant and School Age.* Atlanta : Quality Assist.

Abbot-Shim, M. et Sibley, A. (1987b). *Assessment Profile for Early Childhood Programs: Manual Administration.* Atlanta : Quality Assist.

Balageur, I., Mestres, J. et Penn, H. (1991). *Quality in Services for Young Children: A Discussion Paper.* R.-U. : Commission des communautés européennes.

Bredekamp, S. (Éd. int.) (1987). *Accreditation Criteria and Procedures of the National Academy of Early Childhood Programs.* Washington, DC : NAEYC.

California State Department of Education. (1988a). *School-Aged Program Quality Review Instrument.* Sacramento, CA : California State Department of Education, Child Development Division. (ERIC Doc. No. ED 309 869).

California State Department of Education. (1988b). *Center-Based Preschool Age Program Quality Review Instrument.* Sacramento, CA : California State Department of Education, Child Development Division. (ERIC, Doc. No. ED 309 867).

California State Department of Education. (1988c). *Family Child Care Program Quality Review Instrument.* Sacramento, CA : California State Department of Education, Child Development Division. (ERIC Doc. No. ED 309 866).

California State Department of Education. (1988d). *Infant and Toddler Program Quality Review Instrument.* Sacramento, CA : California State Department of Education, Child Development Division. (ERIC Doc. No. ED 309 865).

Cryer, D., Clifford, R.M., et Harms, T. (1988). *Day Care Center Compliance and Evaluation Project.* Chapel Hill, NC : Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.

Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. (1991). *Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde.* Ottawa, Ont. : Auteure.

Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. (1994). *Mémoire au Comité permanent sur le développement des ressources humaines.* Ottawa, Ont. : Auteure.

Goelman, H. et Pence, A.R. (1988). «Children in Three Types of Child Care Experiences: Quality of Care and Developmental Outcomes». *Early Childhood Development and Care*, 33, 67-76.

Harms, T. et Clifford, R.M. (1980). *The Early Childhood Environment Rating Scale.* New York : Teachers College Press.

Harms, T. et Clifford, R.M. (1989). *Family Day Care Rating Scale.* New York : Teachers College Press.

Harms, T. et Clifford, R.M. (1993). «Studying Educational Settings». Dans B. Spodek (Éd. int.), *Handbook of Research in Early Childhood Education*, (pp. 477-492). New York : Macmillan.

Harms, T., Cryer, D. et Clifford, R.M. (1990). *Infant/Toddler Environment Rating Scale.* New York : Teachers College Press.

Jensen, C. (1994). «Fragments for a Discussion about Quality». Dans P. Moss et A.R. Pence (Éd. int.), *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality* (pp. 142-156). New York et Londres : Teachers College Press et Paul Chapman Publishing.

Kontos, S. et Fiene, R. (1987). «Child Care Quality, Compliance with Regulations and Children's Development: The Pennsylvania Study». Dans Phillips, D. (Éd. int.) *Quality in Child Care: What Does Research Tell us?* (pp. 57-79). Washington, DC : NAEYC.

Langsted, O. (1994). «Looking at Quality from the Child's Perspective». Dans P. Moss et A.R. Pence (Ed. int.), *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality* (p. 28-42). New York et Londres : Teachers Press et Paul Chapman Publishing.

Moss, P. et Pence, A.R. (1994). *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*. New York et Londres : Teachers College Press et Paul Chapman Publishing.

National Academy of Early Childhood Programs (1985). *Early Childhood Classroom Observation Scale* (NAEYC #900021). Washington, DC : National Association for the Education of Young Children.

National Association for the Education of Young Children. (1984). *Accreditation Criteria and Procedures of the National Academy of Early Childhood Programs*. Washington, DC : Author.

New, R. (1993). «Reggio Emilia: Some Lessons for U.S. Educators». *ERIC Digest*. Urbana, IL : ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Pence, A.R. et Goelman, H., (1987). «Who Cares for the Child in Day Care? Characteristics of Caregivers in Three Types of Care». Early *Childhood Research Quarterly*, 2(4), 315-334.

Rosen, I. (1992). «Reggio Emilia: A Model in Creativity». *Scholastic Pre-K Today*, (pp. 81-84). Scholastic Inc.

Smith, A.B. et Farquhar, S. (1994). «The New Zealand Experience of Charter Development in Early Childhood Services». Dans P. Moss et A.R. Pence (Ed. int.), *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality* (pp. 123-141). New York et Londres : Teachers College Press et Paul Chapman Publishing.

Terpstra, J. (1989). «Program Development: Day Care Standards and Licensing». *Child Welfare*, 68(4), 437-442.

Réseau pancanadien

TERRITOIRES DU NORD-OUEST — La NWT Counselling Association, en partenariat avec la division du soutien aux étudiants du gouvernement des T.-N.-O., a récemment reçu des fonds du Programme d'action communautaire pour les enfants afin d'embaucher une coordonnatrice en intervention précoce qui sera responsable de la création et du renforcement de liens entre les ressources communautaires ainsi que de l'amélioration des actions d'intervention précoce à l'échelle communautaire.

NOUVELLE-ECOSSE — Joan Parks a été nommée directrice intérimaire des services de prévention (qui comprend celui des services de garde à l'enfance) auprès du ministère des Services communautaires de la province.

Le 22 avril, la Child Care Professional Association Development of Nova Scotia a tenu son assemblée constitutive. La mission de l'association qui compte déjà plus de 150 membres est de promouvoir la reconnaissance de la garde à l'enfance comme profession.

NOUVEAU-BRUNSWICK — Quatre comités ont été créés pour guider l'application des nouvelles réformes en garde à l'enfance dans la province. Un des comités, le Groupe de travail pour la promotion de l'éducation, la sensibilisation et la participation des parents aux services de garde comprend des parents, des représentantes des associations provinciales de garde à l'enfance et des représentantes clé du gouvernement. Le groupe de travail a pour objectif de contribuer à la création et à la dissémination de matériels promotionnels pour aider les parents à devenir des consommateurs plus avertis et des surveillants efficaces de la garde à l'enfance de qualité. Le Groupe de travail cherche aussi à recommander des stratégies pour promouvoir la participation des parents dans les questions et les programmes relatifs à la garde à l'enfance. Le Groupe de travail au soutien des garderies en tant que petite entreprise, le Groupe de travail sur l'examen et le renforcement des règlements en garde à l'enfance et le Groupe de travail du comité de formation contribuent également à l'application des réformes en garde à l'enfance.

La Early Childhood Coalition Petite Enfance a récemment reçu une subvention unique du gouvernement provincial pour l'aider à former son personnel et pour contribuer à son budget de fonctionnement.

ONTARIO — Le 21 juillet, Ernie Eves, ministre des Finances, a annoncé que la province ne financera plus entièrement les places de garde du programme Boulot Ontario. À compter du 1er octobre, le coût des places de garde sera partagé avec les municipalités sur la base de 80/20. Le ministre a aussi annoncé l'annulation du programme de conversion des garderies privées en garderies sans but lucratif; l'abolition du gel sur l'allocation de nouvelles places de garde subventionnées pour le secteur privé; et, une révision en profondeur du système de garde à l'enfance sera réalisée dans un proche avenir.

NATIONAL — Howard Clifford, bien connu pour avoir sillonné le Canada à vélo afin de sensibiliser la population aux questions de la garde à l'enfance, a pris sa retraite après 23 ans comme conseiller national sur la garde des enfants auprès du gouvernement fédéral. Clifford dit qu'il se la coule douce maintenant et qu'il rédige un livre sur la fin de son périple pour promouvoir des services de garde de qualité qui l'a amené de Winnipeg, Manitoba à Sydney, Nouvelle-Écosse ainsi qu'au Labrador et à Terre-Neuve. Clifford a écrit un livre intitulé *On the Road for Quality Child Care: A Vision Quest* (1993) sur la première partie de son voyage au cours de laquelle il a fait du vélo et du kayak dans l'ouest et le nord du Canada. «Il va falloir que je m'habitue à la retraite», admet Clifford, «je m'ennuie des gens du milieu. Qui sait? Je ferai peut-être un autre périple à vélo un jour.»

Howard Clifford

COLOMBIE-BRITANNIQUE — David Gilbert est le nouveau directeur de la direction de la garde à l'enfance du ministère de l'Égalité des femmes.

La Unit for Child Care Research de l'Université de Victoria achève actuellement un projet de formation au profit de la Early Child Educators of B.C. et financé par le ministère de l'Égalité des femmes. Le projet a pour objectif de brosser un tableau des programmes de formation existants en services de garde, de lancer des initiatives de perfectionnement professionnel et d'appuyer des activités en Colombie-Britannique et dans d'autres juridictions; de déterminer les besoins du milieu de la garde à l'enfance en réponse aux changements proposés dans les initiatives gouvernementales actuelles; et, de soumettre des options pour la formation, le soutien et le renforcement professionnels. Le rapport final sera disponible pour une large distribution après son approbation par le comité consultatif pour le projet et le ministère de l'Égalité des femmes.

Le *First Steps Project* de la School of Child and Youth Care de l'Université de Victoria élabore un curriculum avancé et du matériel destiné au perfectionnement professionnel des éducatrices de la petite enfance ainsi que des consultantes en développement du poupon travaillant avec les jeunes bébés et les tout-petits. *First Steps* prépare aussi des pochettes de ressources pour les parents de poupons et de tout-petits. Le projet rassemble les professionnelles de la garde à l'enfance et des programmes d'intervention précoce de même que les parents et leur fournit des occasions de discuter de questions communes liées au fait de travailler et de vivre avec de très jeunes enfants, particulièrement ceux 'à risque'. Les matériels seront présentés sous forme de trousses d'auto-apprentissage qui serviront pour l'éducation à distance partout dans la province. Le projet sera achevé en décembre 1995. Le curriculum et les matériels ressources seront disponibles plus tard.

Le ministère de l'Égalité des femmes a accordé des fonds à la Unit for Child Care Research pour la création d'une unité de ressources ayant pour mandat de localiser, de collecter, de cataloguer et de mettre à la disposition du gouvernement et des membres de la communauté des chercheurs des matériels de recherche sur la garde à l'enfance acheté dans le cadre de projets de recherche financés par le gouvernement. L'unité de ressources fournira une source de documents d'information d'accès facile pour les projets de recherche à venir, éliminant ainsi les doubles emplois coûteux en plus de réduire le temps requis pour trouver les documents de base.

Le ministère de l'Égalité des femmes a récemment signé un accord pour les initiatives stratégiques avec Développement des ressources humaines Canada. L'accord durera quatre ans et fournira des ressources pour explorer des façons novatrices de fournir des services de garde dans la province. ◆

Calendrier

OCTOBRE

19 - 22

Winnipeg, Manitoba

La 13e conférence annuelle de Services à la famille Canada est co-parrainée par Family Service America. Le «Congrès nord-américain sur la famille : des partenariats pour le changement» comprendra des ateliers, des séances plénières et discussions entre experts sur les quatre sujets suivants : À la défense du changement social; Création d'outils pour l'avenir; Réponses sûres aux besoins des familles et Envisageons un avenir meilleur.

Info. : Services à la famille Canada, 220 avenue Laurier ouest, bureau 600, Ottawa (Ontario) K1P 5Z9. (613) 230-9960. Téléc. (613) 230-5884.

20 - 22

Victoria, Colombie-Britannique

La Victoria Society for Educational Alternatives, la School of Child and Youth Care de l'Université de Victoria et le ministère de l'Égalité des femmes co-parraineront une conférence intitulée «Attachment: Implications for Infant/Toddler Caregivers». La conférencière principale, Alicia Lieberman du Parent Project de San Francisco, discutera du concept de l'attachement et de l'objet du projet. Janet Gonzales-Mena parlera des soins de garde de base et des parents coopératifs.

Info. : Enid Elliot, coordonnatrice de la conférence. (604) 386-9326. Téléc. : (604) 598-6074.

22 - 24

Windsor, Ontario

«Wheels in Motion: Exploring Change in Child Care» est le thème de la conférence qu'organise cette année l'Association ontarienne de garde d'enfants à domicile. Divers ateliers seront offerts sur des questions intéressant les éducatrices en garderie, les gestionnaires et les administratrices principales avec un accent particulier sur la garde à l'enfance ailleurs dans le monde.

Info. : Gina Liovas, C.A.W. Child Care Services, 3450 Ypres Avenue, Windsor, Ontario N8W 5K9. (519) 944-3444. Téléc. : (519) 974-8123.

22 - 24

Edmonton, Alberta

La Alberta Association of Services for Children and Families, les Alberta Family and Social Services et le Catholic Social Services abriteront la conférence régionale 1995 de la Child Welfare League of Canada sur le thème «Changing Times : Taking on the Challenge». La conférence permettra de stimuler la discussion sur les innovations et les initiatives stratégiques; de fournir un forum pour examiner les effets du changement sur les enfants, les familles, le personnel et les organisations; de partager des stratégies pour répondre aux risques liés aux changements autour de nous; d'aider les participantes à apprendre à

BEST COPY AVAILABLE

confronter et à gérer le changement en plus d'en saisir les avantages.

Info. : Registration Committee, Regional Conference, 10709 - 105 Street, Edmonton, Alberta T5H 2X3. (403) 424-3545. Téléc. : (403) 425-6627.

25 - 27

Toronto, Ontario

L'Institut pour la prévention de l'enfance maltraitée tiendra sa 10^e conférence annuelle multidisciplinaire à Toronto.

Info. : Conférence Services, IPEM, 25 Spadina Road, Toronto, Ontario M5R 2S9. (416) 921-3151, poste 305. Téléc. : (416) 921-4997.

NOVEMBRE

3 - 5

Saskatoon, Saskatchewan

La Saskatchewan Child Care Conference 1995 a pour thème «Let Children Be Children». M. David Elkind, Ph. D., professeur en études de l'enfant à l'Université Tufts du Massachusetts, prononcera le discours principal. M. Elkind est l'auteur de *L'enfant stressé*. La conférence comprendra 30 animatrices et animateurs d'ateliers venant de partout au Canada.

Info. : Saskatchewan Child Care Association, 1-3002 Louise Street, Saskatoon, Saskatchewan S7J 3L8. (306) 664-4408. Téléc. : (306) 664-7122.

3 - 5

Montréal, Québec

«L'éducation préscolaire : une étape vers la réussite» est le thème de la conférence qu'organise cette année l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AEPQ).

Info. : AEPQ, à l'UQUAM, local N-R460, C.P. 8888, succ. Centre-Ville, Montréal (Québec) H3C 3P8. (514) 987-6856. Téléc. : (514) 987-7801.

17 - 18

Vancouver, Colombie-Britannique

La School Age Child Care Association of British Columbia (SACCA) tiendra sa deuxième conférence annuelle concernant les enfants d'âge scolaire sur le thème «The School Age Connection: Resilience and Optimism».

Info. : West Coast Child Care Resource Centre, 1675 W. 4th Avenue, Suite 201, Vancouver, British Columbia V6J 1L8. (604) 739-3099. Téléc. : (604) 739-3289.

23-25

Richmond, Colombie-Britannique

La 2^e édition annuelle de la B.C. Injury Prevention Conference se tiendra sur le thème «Who Really Cares? A Multiple Approche to Injury Prevention». La présence des conférenciers suivants est déjà confirmée : M. Rick Mathias, Ph. D., professeur au département des soins de santé et d'épidémiologie de la University of B.C. qui fera un exposé sur le thème «Injuries are No Accident»; et David Smith, directeur médical de la B.C. Children's Hospital Emergency Department and General Pediatric Clinic, dont l'exposé sera intitulé «Injury Facts».

Info. : Debby Newton, executive assistant, Richmond Fire/Rescue Dept., 6960 Gilbert Road, Richmond, B.C. V7C 3V4. Tél. : (604) 278-5131.

29 nov. - 2 déc.

Washington, D.C.

Les participantes et participants à la conférence annuelle de la National Association for the Education of Young Children pourront choisir parmi des centaines d'ateliers, de séminaires et de discours ainsi que plus d'un millier de stands. Il y aura aussi des réunions de groupes d'intérêts, des possibilités de réseautage et la présence de conférenciers américains de grande renommée.

Info. : NAEYC, 1509, 16th St. N.W. Washington, D.C. 20036-1426. Tél. : 1-800-424-2460.

JANVIER

19 - 20

Dartmouth, Nouvelle-Écosse

Child Care Connection - NS tiendra sa septième conférence annuelle et sa foire commerciale à Dartmouth, Nouvelle-Écosse. Louise Derman Sparks, auteure et militante opposée aux préjugés est l'invitée spéciale de la conférence et y prononcera le discours principal.

Info. : Child Care Connection - NS, 100-1200 Tower Road, Halifax, Nova Scotia B3H 4K6. (902) 423-8199. Téléc. : (902) 492-8106. Pour le Canada Atlantique : 1-800-565-8199. ◆

Ressources

Le *Guide alimentaire canadien pour manger sainement — Renseignements sur les enfants d'âge préscolaire* est le dernier d'une série de suppléments produits par l'Unité des programmes de nutrition de Santé Canada. Ce guide a été élaboré pour fournir de l'information sur la nutrition aux éducateurs du domaine de la nutrition et de la santé, aux enseignants, aux professionnels des services de garde à l'enfance, aux chefs de file communautaires et aux personnes qui s'intéressent à l'alimentation des jeunes enfants. On y explique comment utiliser le *Guide alimentaire* pour promouvoir de saines habitudes chez les enfants dès l'âge de deux ans.

Le guide est disponible sans frais en français et en anglais auprès de l'Unité des programmes de nutrition de la Direction de la promotion de la santé, 5^e étage, Édifice Jeanne Mance, Parc Tunney, Ottawa (Ontario) K1A 1B4.
Tél. : (613) 954-5995.

Taking Right Action, A Facilitator's Manual to the Early Childhood Educators of British Columbia Code of Ethics, conçu comme manuel d'enseignement à l'usage

PS 023978

Rights of Kids in Child Care

Family Rights in Day Care

◆

Marketing for Center Administrators

BEST COPY AVAILABLE

1995
WINTERGREEN
LEARNING MATERIALS

It's The Best There Is

The WINTERGREEN Learning Materials Catalogue has everything you need. 188 pages of terrific products and innovative ideas that have excited teachers and caregivers in thousands of schools and daycare centres across Canada.

Don't miss our wonderful "Active Play" products on page 22 through 39; or our "Infants and Toddlers" section starting on page 102.

WINTERGREEN offers you highly trained, friendly telephone people to help you with your order, the highest quality products available and an UNBELIEVABLE GUARANTEE on every purchase. Plus we'll guarantee to match prices of comparable products from any competitor's catalogue.

WINTERGREEN 14 Connie Cres. #10, Concord, Ont L4K 2W8
FAX Free 1-800-567-8054, Toronto Area 905-669-2481, Telephone Free 1-800-268-1268, Toronto area 905-669-2815

Interaction

VOLUME 9 NUMBER 4 WINTER 1996

PUBLISHED BY THE
CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

Editor	Susan Hajdu-Vaughn
Advertising	Gaëtane Huot
Design	John Atkinson
Translation	Sodes
Printing	M.O.M. Printing

CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

BOARD OF DIRECTORS

Executive Council

President	Gail Szautner
Treasurer	Milton Sussman
Secretary	Sandra Beckman
Past-President	Cathy McCormack

Directors

British Columbia	Linda McDonell
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Tess Ayles
Quebec	Daniel Berthiaume
New Brunswick	Lynda Homer
Nova Scotia	JoAnne Hurst
P.E.I.	Cynthia Rice
Newfoundland	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
Northwest Territories	Gillian Moir

STAFF

Dianne Bascombe	Executive Director
Anne Maxwell	Director of Information Services
Danielle Belair	Administrative Coordinator
Susan Hajdu-Vaughn	Editor Interation
Jennifer Murphy-Hupe	Information Officer
Gaëtane Huot	Membership Officer
Lyne Flansberry	Administrative Assistant

The overall mission of the Canadian Child Care Federation is to improve the quality of child care services for Canadian families.

THE FEDERATION'S GOALS INCLUDE:

providing information to and facilitating "networking" among a broad range of target groups. Our services and programs are targeted to direct service providers, child care organizations, educational institutions, government policy makers and public opinion leaders.

◆

supporting initiatives that increase the skill, expertise and awareness of the target groups in their respective roles in support of improved quality of child care services. This focus on education is built into many of its initiatives and actions.

◆

increasing its focus on policy and research, influencing the child care policy framework and supporting research to improve the quality of child care services.

◆

CCCF/FCSGE receives funding from
Human Resources Development Canada

GST Registration No. – R 106844335

ISSN 0835-5819

BEST COPY AVAILABLE

C O N T E N T S

OPINIONS

Behind the Scenes 2

Letters 2

La crème de la crème: Marketing Ideas for Child Care Administrators 3
by Debra Mayer

Anti-Bias Early Childhood Education: Making a Better World for All Children 5
by Ruth Fahlman

Book Review 7
by Joanne Morris

Meet the Affiliates Profile: The Western Canada Family Daycare Association 9
by Karen Penny

Children's Book Reviews 10
by Elizabeth Thornley

PRACTICE

Effective Management: The Volcano at the Day Care Centre 12
by Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky

Program Ideas: Zoom in on ECE with Instant Photos 17
by Guy Cantin

Ask Your Health Care Professional: Increasing Our Awareness:
Children's Safety on Farms 19
by Deborah Kernested

FOCUS

Rural Child Care — The Issues 21
by Jane Wilson

Rural Child Care — Perspectives From Across Canada 23

NEWS

Research Update: Family Nights at Day Care 33
by Gloria Baker and Jennifer Warnyca

Across Canada 36

Calendar 38

Resources 39

Cover photo taken by Alida Jansen at Narnia Daycare Centre in Westmount, Quebec.

INTERACTION is published quarterly for distribution to Federation members. All advertising is subject to editorial approval. The Canadian Child Care Federation assumes no responsibility for any statement or representation of fact or opinion appearing in any advertisement in ***INTERACTION***, nor does acceptance of advertising imply endorsement of any product or services by the Federation. Advertising Rates are available on request. Circulation: 2,500. Opinions expressed in this publication are those of the contributor and do not necessarily reflect the views of the Federation. Except for copyright material, contents of this publication may be copied with full credit given to the Canadian Child Care Federation. If contents are incorporated into another publication, please forward copy of same. Letters to the editor should be addressed to: *Editor, **INTERACTION**, Canadian Child Care Federation, 306—120 Holland Avenue; Ottawa, Ontario K1Y 0X6, (613) 729-5289, FAX (613) 729-3159.*

Behind the Scenes

This issue of *Interaction* focuses on rural child care — the lack of child care options in rural communities and the frightening number of children who are injured or killed in farm work-related accidents. Jane Wilson, former executive director of the newly formed Coalition for Rural Child Care (NCRCC), outlines the issues involved in rural child care and profiles the NCRCC whose mission is to ensure that Canada's rural children are cared for in a safe environment. Articles from across Canada will give readers a wide perspective of rural child care concerns as well as innovative solutions that are working in many communities. In our regular *Ask Your Health Professional* column, Deborah Kernested provides a *Child Safety Checklist* that covers threats to children's health and safety on the farm. She also includes an extensive list of contact names/organizations for readers who would like more information.

Also included in this issue are articles on dealing with children who show a tendency to behave violently, creative suggestions for marketing your child care centre, tips for using Polaroid cameras as effective teaching tools, and practical advice for establishing a Family Nights program in your day care centre. Due to popular demand, we have reprinted the CCCF's *Making a Quality Child Care Choice* brochure in our convenient Resource Sheet format. Hope you enjoy the variety of articles in this *Interaction*.

Susan Vaughn, Editor

Letters

Thank you for providing me with a copy of the *National Guidelines for Training in Early Childhood Care and Education*. I commend the Federation for this evidence of your commitment to the improvement of child care...

Thank you for giving Saskatchewan educators the opportunity to provide input into this important initiative. Best wishes to the Federation for success with this important work.

— Pat Atkinson
Minister of Education,
Training and Employment
Saskatchewan

On behalf of Minister [John] Snobelen I would like to thank you for your letter of August 30, 1995, in which you enclosed a copy of the Canadian Child Care Federation's guidelines for training in early childhood care and education (ECCE). The guidelines adopt an interesting comprehensive approach to defining common elements of ECCE training. The document will be circulated to all Ministry of Education and Training staff concerned with issues related to early childhood education. Thank you again for writing.

— Leora Stipelman
Curriculum Assessment
Ministry of Education and Training
Ontario

I passed the copy of *National Guidelines for Training in Early Childhood Care and Education*, which you kindly sent me, to my staff for their attention. I also read it myself.

I would like to thank you and the Canadian Child Care Federation for the very insightful and professional document you have produced. It provides a very important national reference for anyone dealing with training in early childhood care and education. Congratulations on doing such an important job so well.

— John MacEachern
Minister of Education
Nova Scotia

ATTENTION! ATTENTION!

In order to continue receiving **Interaction** please advise us of any **change of address** as soon as possible.

Membership No. ______________________

Name ______________________

Old address ______________________
No. Street
____
City Province Postal Code

New address ______________________
No. Street
____
City Province Postal Code

La crème de la crème

Marketing Ideas for Child Care Administrators

by Debra Mayer

Many managers of Canadian child care programs have had little formal training in the elements of marketing. In the past, a marketing plan wasn't critical for survival; most child care services had long waiting lists. However, times have changed.

Today, many licensed child care programs and family day care homes across the country report empty spaces. More and more Canadians are unemployed, working part-time, or employed during hours when traditional child care programs do not operate.

Access to subsidy is limited across the country by government concerns about the deficit, or by those not philosophically supportive of child care. Parents with more than one child may find an in-home babysitter cheaper and more convenient. Increases in the numbers of latch-key children are affecting enrolment in school-age programs. We may even be in unwilling competition with school lab programs for adolescent parents and programs offered by community-based organizations.

For these reasons, developing a marketing plan is now more critical than ever for both non-profit and independently owned centres.

There are several steps involved in marketing your program. Even if all of your spaces are currently full, a marketing plan needs to be part of your program's ongoing operation. It should not just be a pinch-hit strategy piloted under the duress of receiving notice from five families in the same week!

Assessing Market Need

These days, the term **day** care doesn't say it all. Operating from Monday to Friday, 7:30 am to 5:30 pm, for two- to five-year-olds, may not be meeting the needs of the families in your community. Statistics and labour trends show that the largest growth in new jobs is in the part-time sector. As a result, there is a demand for flexible, extended-hour and part-time care. Consider expanding your services to offer occasional care, infant care, school-age care, nursery school programs, care for children who are not toilet-trained, and summer-time club programs for school-age children (as opposed to day care for kids who think they are too big to need it), as well as seasonal care during tax season, seeding and harvesting times, or when the fish are running.

To determine the needs of your community, keep track of all the requests for care that you are unable to fill. Contact staff at the nearest infant-toddler or school-age program to get an idea of the kinds of waiting lists they have for their services. Ask families who currently use their programs where their other children receive care or which programs their friends' children attend.

Also gather information by talking to your local child care resource and referral service, the child care organization of which you are a member and your licensing branch representative. Engage the support of parents on your board of directors or advisory committee who can help you survey area residents, co-workers and others.

Develop a profile of the families who are currently using your program, determine any other groups you would like to target and develop a plan for connecting with them. Here are some typical profiles: lone-parented families; low-income families; two-career families; families with a child with special needs; adolescent parents; parents on a training program; immigrant families; aboriginal families; families where either parent works part-time or does shift work; and families with multiple children.

Once you have identified the special interest groups you would like to reach, advertise your services to them through ethnic papers, student union papers, company flyers and local school newsletters.

Looking Outwards

Determine who the **centres of influence** are for the families you are targeting. These people have the potential to be your

BEST CARE ANYWHERE
OPEN
J. ATKINSON

greatest allies. They may include: local real estate agents who are showing homes in your area and can mention the convenience of your centre as a selling feature; welcome wagon volunteers who greet new families to your neighbourhood or who host baby showers for new parents; pediatricians who see the parents of their patients on a regular basis; child and family services personnel from appropriate agencies; public health nurses; children's librarians; school principals; and speciality businesses in the area that target young families (e.g. music for young children programs, gym and swim classes, and children's toy or book stores).

Plan a public relations strategy to promote your program within the communities that you are currently missing. For example, if you are located on a convenient bus route, half a kilometre from a low-income housing development, it's worth your time to hang up posters in the laundry room of the complex. If you're close to a major employer in the area, ask if the human resources manager can promote your program to any employees he/she is seeing. Don't forget places where parents gather: fitness centres, hair salons and playgroups. Ask the manager of your centre's bank to display your children's art work and make your brochures readily available.

Share an ad in the major newspapers with several other programs. Try the slogan: *Children deserve quality care in licensed child care programs. In (your area of the city or town), call xxx-xxxx; ages and numbers of spaces available.* List the other phone numbers and spaces available at your partners' programs, too. By working in partnership instead of competition, you can act as a referral service for programs in your area and receive the same favour in return.

Marketing Props

Brochures or flyers are just one of the props you will need as you develop your marketing plan. Does your child care centre have a large, readable sign? Is your logo visible on everything your centre is involved in, including newsletters, business cards, centre stationary, envelopes and outdoor signs? These kinds of promotional materials may be less expensive than you realize. For example, business cards can cost as little as $35 per 1,000, and are a tangible, take-away item for prospective clients. One director prepared little baggies containing a sample of playdough, along with a recipe for the mixture, and tied the centre's business card to the bag with colourful ribbon. Ask the parents and staff to pass on centre business cards to parents they meet at the supermarket and during storytime at the library. Recognize their efforts as marketing partners by entering their names in a draw for a dinner (donated courtesy of your local pizza restaurant) each time a prospective client mentions who referred them.

One child care centre that didn't have a logo contacted a local high school with a graphics arts program. The instructor of the course was thrilled to assign a project with practical use to her students. The students visited the centre, did some research and each developed their own version of a logo. The centre allowed parents and staff to vote on their favourite logo from 14 possibilities. The students' work was very professional and came camera-ready.

When creating a marketing brochure, stress the uniqueness of your program. Parents need to believe that they are getting the "Mercedes" of child care for their dollar. For example, mention any special skills your staff has, their training, number of years of experience, professional affiliations and languages spoken. Describe your policy of supporting parents through regular communication, such as parent newsletters or a daily log. Note the total number of years your program has been in operation, who grants your licence, and the approximate numbers of families you have serviced.

How do you celebrate a child's birthday? How do you welcome children with special needs? How do you aid parents in toilet-training their children? How are nine- to 12-year-olds given special responsibilities in a supportive environment? How are families from various cultures made to feel welcome in your program?

Describe any enrichments your program offers, such as computers and educational software, a special music program or your Montessori philosophy. Advertise your enhanced ratios for toddlers and twos; gym and swim twice a week; weekly library visits and storytime; your status as a parent co-operative; bus pick-up from local schools; the hot lunch program planned by a nutritionist; and any other special elements of your program.

Your text should be as specific and descriptive as you can make it. However, be wary of crowding the page with too much information or parents won't read it. Have several people read your "masterpiece" to ensure the right message is coming through.

Of course, a professionally printed brochure is not in everyone's budget. However, a good quality photocopier and some brightly coloured paper will give you a product that no one will miss! Once your brochures are ready, distribute them widely. All centres of influence can be given a bundle. One school-age program had their brochures sent home with the June report cards from local area schools. Set up a display at the local mall during back-to-school time. Always have a stack of brochures handy at the centre.

First Impressions

First impressions may determine whether or not families choose your centre. Staff should be polite, make direct eye contact and answer all questions but still focus primarily on the children. A wall display of staff photos with educational credentials, and a brief history (i.e. I've cared for children at this centre for eight years!) is really impressive. The centre should be kept fairly tidy, but should also be easily identified as a child-friendly space. Your licence, parent policies, daily menu and parent information board should all be prominently displayed.

Parents who have been given a tour of your centre should be invited into your office. To assure parents that your service is professional, your office should be as business-like as possible. Put your phone calls on hold, have a basket of age-appropriate toys ready to keep the children occupied and present the paperwork you require.

Follow-up

If parents take away the information, plan for a follow-up. This may be a thank-you note for dropping in and an invitation to come back in closer to the date their child will be ready to begin. It may also be a phone call, where you attempt to "close" the sale by asking parents to commit to your program. Manage your waiting list well by including those families on your mailing list for your centre newsletter. That way, they will continue to think about your program while they are moving up the list.

Cluster Needs

Think about some of the many needs that families have and identify whether your program can help meet any of these special requirements, in addition to the actual child care itself. Here are some workable suggestions that can help make your program absolutely invaluable to your community and help keep your program full.

Offer families who don't normally use your service "a taste of child care." If your enrolment traditionally declines over the summer, offer two-week block placements for kids who are bored, need brief periods of care, or whose parents aren't convinced their children will like it.

Stay open late, one night per month, to give parents the opportunity to shop or have a night out. One centre, located close to the downtown area, decided to stay open Tuesday nights when movies are cheap. Area theatres agreed to post the centre's brochures to let families know the service was available. This strategy gives people who might not otherwise consider formal care a chance to visit the centre and see what it's all about. And, families who currently use the service will appreciate you even more because they can do their grocery shopping once a month, without children in tow.

Rent out birthday party space on weekends, outside regular operational hours. Parents who pick up their children will be impressed by your large muscle area, your painting corner and the dramatic play centre with great dressup clothes. Provide a snack and several planned activities (i.e. face painting, making party hats or playing with a piñata). Parents can bring in the cake and snacks and pay a fee that covers staff time. To help sell your program to potential customers, prepare party bag coupons that entitle a parent and child to a complimentary two-hour playtime at your centre. Of course, your contract to provide the birthday party space must make it clear that this service is outside of your regular child care program. Confirm that your liability insurance will still cover you.

What about hair cuts? You could arrange for a local hairstylist to come in once a month, at 4 pm to cut hair. Most stylists will jump at the chance for some extra business and parents will be grateful because they don't have to wait in line at the hair salon.

One centre arranged with the local public health nurse to provide Well-Baby Clinics on-site, once a month. New moms in the area grew accustomed to coming in on a regular basis, and when they decided to return to work or school, they had already built up trust in the child care facility.

Think about the last minute panic felt by parents of a sick child. You can offer in-home care for children who are ill by brokering the services of your part-time or substitute staff who are familiar with the children and parents. Although you offer the reference, the contract is between the parent and staff person and is clearly outside of normal child care services (this addresses subsidy and liability concerns). This can be a big attraction for parents who worry about what they will do when their children are sick.

Conclusion

Parents often don't know what they should be looking for when they make their child care choice. It may be that your centre is located on the right side of the street on the way to work; or, it may be that a friend has highly recommended your program. By developing a marketing plan, you are relying less on chance and much more on your selling ability. Remember that you are an expert in meeting the needs of children and families, and that there is nothing wrong with blowing your own horn. Parents who visit your program will leave confident that, by choosing you to care for their child, they are truly getting "la crème de la crème." ◆

Debra Mayer is communications officer with the Manitoba Child Care Association.

Anti-Bias Early Childhood Education: Making a Better World for All Children

by Ruth Fahlman

Making a better world for all children is, for many of us in early childhood education (ECE), a significant part of our "vision" and our reason for working with young children and their families. A central part of this work in contemporary Canadian society involves human diversity, and the related principles of equality, respect, fairness and inclusion. When we address diversity, human rights and social justice issues, we transform our work to encompass an anti-bias focus. We are addressing both immediate as well as broad social goals for "making a better world" when we help young children: to feel good about who they are; understand the experiences, needs and rights of others; and learn related skills for cooperating, problem-solving, critical thinking and taking action.

Anti-bias early childhood education, then, is both principles and practices, theory and action. It encompasses the belief that each child deserves to have his or her family grouping, culture, language, abilities and physical characteristics respected. Research shows that when children see themselves and their lives reflected through such simple yet profound items as multiracial dolls, puzzles or illustrations in books, their self-esteem is heightened. Furthermore, developmental psychology tells us that people who feel good and confident about themselves are less likely to hurt or oppress others. So, it is in the best interest of the children, as well as society at large, for families and teachers to find ways to enhance children's self-image, and to model attitudes and behaviours that honour diversity. In anti-bias ECE, we speak of the importance of "beginning well at the beginning." This refers to the principle that creating a strong foundation of respect for self and respect for others early in life will be the most effective, and even cost-efficient way, to build a peaceful society. In the short term, such efforts help children to empathize and get along with people — to recognize similarities and accept differences among their family, playmates, neighbours and others they "meet" via books, television and related media.

Beyond these immediate benefits within children's daily lives, there are direct links between how we help children empathize, share and stand up for their own and others' needs and rights, and the values and attitudes they will hold as adults towards equality, human rights and social issues. As the twig is bent...so the tree grows. Adults' attitudes and choices regarding diversity reflect, in part, early influences about human similarities and differences. Adults' families and interpersonal relations, and activities within public and private organizations, demonstrate their degree of commitment to diversity.

Just as we see some cause-and-effect relationships between childhood experiences with diversity and adult beliefs and behaviours, there are also links between interpersonal, intergroup and international attitudes and actions. When we compare social ills such as prejudice, discrimination and violence, with broader global issues such as "ethnic cleansing," oppression and war, there are fundamental similarities — they just occur at different levels of human interaction. What happens among individuals, and what happens within and among nations, is connected. While many additional factors are also important in shaping national and international events, individuals' understanding of diversity, cooperation and conflict resolution can affect whether negotiation and diplomacy are seen as viable alternatives to intolerance, conflict and violence. If nations are to choose peace, groups and individuals within nations must promote and support peace. Since beliefs and convictions about such choices are influenced by early experiences, positive first learning about equality, respect, fairness and inclusion can help lay the groundwork for peaceful solutions to ongoing social and global problems.

And so, for the sake of children's daily lives, for general social relations, and for national and international peace, our anti-bias work with young children is critical. The attitudes, knowledge and skills that we model for children contribute to how our society, and how humankind as a whole, makes a better and fairer world — not only for our children, but for everyone on the planet. ◆

Ruth Fahlman is a staff member at Early Childhood Multicultural Services in Vancouver. Ruth would like to thank Bayla Greenspoon for her help and input on this article.

NOW AVAILABLE

Background papers developed for the Canadian Child Care Federation's Brief to the House of Commons Standing Committee on Human Resources Development, December 1994.

- *Standards of Practice and Quality Child Care* by Gillian Doherty
- *Child Care, Social Policy and Social Development* by Clarence Lockhead
- *Voluntary Accreditation and Program Evaluation* by Karen Chandler
- *Regulations, Standards and Enforcement* by Christine McLean
- *Parental Involvement in Child Care* by Karen Chandler
- *Professionalism: The Link to Quality Care* by Sandra Griffin
- *Training and Quality Child Care* by Sina Romsa

Also available:

- *National Child Care Policy in Canada 1966-1995* by Anne Maxwell and Cathy Ryerse (updated 1995)
- *Interaction Index Fall 87 to Spring 95* (subject, name and title)

The background papers are available at $5.00 each to members, and $10.00 each to non-members. The Index is available in English or French for $10 (members) and $20 (non-members). To order, contact the Canadian Child Care Federation, 306-120 Holland Avenue, Ottawa, ON, K1Y 0X6. Fax (613) 729-3159. Payment by cheque.

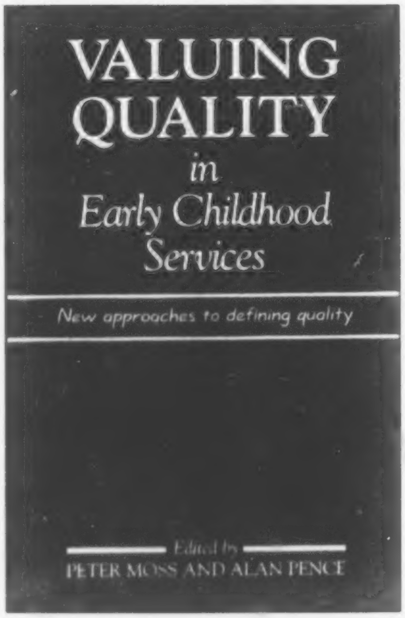
BOOK REVIEW

Valuing Quality in Early Childhood Services

Edited by Peter Moss and Alan Pence

Published by Teachers College Press, Columbia University (1994)

ISBN 0-8077-3431-4



The editors of *Valuing Quality in Early Childhood Services* present various perspectives on what constitutes quality in the delivery of early childhood care and education. Writers from different parts of the world offer their experiences with regard to supporting quality. The editors, Alan Pence and Peter Moss, challenge the reader to participate in a movement towards an inclusionary approach in defining quality — a shift in paradigm. They present thought-provoking ideas for further exploration, at the same time maintaining the essence of caring as fundamentally important in any discussion on a quality environment for young children.

According to authors, arriving at a definition of quality child care is a complex process and often reflects the perspective of one group without consideration for its meaning to others. There are primarily two approaches that have been used to define quality and the methods used to ensure that early childhood services are of good quality. One is a prescriptive approach, which includes methods such as licensing, accreditation, national standards and assessment instruments. This approach has been researched and developed by child care experts, governments and academics, and is referred to in this book as "exclusionary." The second approach relies on programs and communities to generate standards of quality, relevant to culture, owned by stakeholders, inherent in practices and practitioners, and used in research and evaluation. This approach is referred to as "inclusionary."

Julia Brophy and June Statham describe the experience of the United Kingdom in applying a scientifically-based measure of quality, the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) (Harms & Clifford, 1980). This widely utilized assessment instrument uses a seven-point Likert scale with descriptors of four levels of quality. This "exclusionary approach" focuses on assessing environmental factors and developmentally-appropriate opportunities for children. The assumption in its application in the United Kingdom was that the scale was completely value-free. However, its implicit values base resulted in problems in four main areas: philosophy on learning, parental involvement, ethnicity and diversity, and interpersonal relationships.

Although ECERS created problems when used in the United Kingdom, it is upheld as an appropriate method of evaluating quality when applied according to North American standards. Mary Larner and Deborah Phillips describe the dominant values in the United States of family privacy and exclusive maternal care, as values that have worked against the development of a stable, quality child care system. Early childhood education is far from being viewed as a social responsibility and, in fact, private arrangements are the predominant form of child care. Although greater numbers of families require alternate child care arrangements, state legislative standards vary. The restrictions of having to pay full price for services forces parents to choose the care they can best afford, regardless of the level of quality. State regulations and other prescribed methods of evaluating quality include accreditation models and universal rating scales such as ECERS. The divergent views of parents and professionals on what comprises "quality" leaves room for policymakers to promote parental choice (and therefore parental fees), and to discount the views of professionals. High quality child care could better result from a cohesive relationship with families where the mutual goals are shared and understood from all perspectives. In the United States, therefore, including family perspectives would greatly enhance the existing system.

Considerations for an Inclusionary Approach

Pence and Moss pose a challenge to the exclusionary approach for defining quality — the challenge "to develop a new paradigm for defining quality based on participation by a broad range of stakeholders, and recognition of values, beliefs and interests underpinning definitions." The process proposed is theoretically based in constructivism and described as follows:

> ...limited participation is replaced by broad access to the process of definition; power concentration gives way to power distribution; few voices make way for many; an assumption of rational objectivity is challenged by recognition of the essential subjectivity of the process and the role of values, beliefs and interests; the search for quality universals becomes the exchange of quality perspectives leading to definitions specific to a particular spatial and temporal context and capable of evolving through a dynamic and continuous process (p.173).

There is no one result expected, and those involved in working through the process arrive at a working definition appropriate to the community. The following describes, compares and contrasts the experiences of some countries that have worked towards a definition of quality.

New Zealand

In New Zealand, Anne Smith and Sarah-Eve Farquahar describe the process of developing charters. Parents, staff and the community were involved in writing charters that define quality at the individual centre level, and then negotiate the charter with a government agency. The intent of the process was to recognize the diversity of programs, philosophies and cultures within New Zealand while balancing support for that diversity with certain government values and objectives. Consultation involved written methods, formal and informal meetings, interviews, questionnaires and committee work. In the process, parents and staff shared their differing perspectives on many aspects of the children's experiences. The result was a positive impact on quality in most centres, with a heightened awareness on the value issues, and articulated values and goals.

Canada: A Cross-Cultural Partnership

In developing the Generative Curriculum model for the First Nations child care program at Meadow Lake, Saskatchewan, Alan Pence and Marie McCallum describe the involvement of elders in delivering course content. The traditional didactic learning structure of the instructor as the fount of all learning and students as passive receptacles was determined as inappropriate. The key concepts and content were acknowledged as culturally imbedded and, therefore, community participation in the development of this model was critical. The cross-cultural aspect of this partnership, although reserved at first, flourished through respect, trust and caring.

Scotland

In contrast, Helen Penn's chapter about Strathclyde describes a process of developing quality in which a range of stakeholders often worked together in an adversarial manner. The goal was to develop policy that could be put into practice at the "grassroots" level, and a framework for direction at the government level. The long-term strategy was: to develop this policy, which in the process would confront traditional views about mothering and introduce ideas about women's rights; to stimulate discussion about staff training and the way children learn; and to build upon anti-poverty strategies. Strathclyde illustrates that defining quality is a process; that it is impossible to uphold a values-free and context-less definition of quality in early childhood services. It also illustrates that stakeholders do not easily compromise their long-held deeply engrained values.

Denmark

Ole Langsted and Claus Jensen describe the experience in Denmark of discussion and implementation of an evolving ideology about quality services for young children. Langsted presents examples of how to take even young children's views and opinions about their own lives seriously, in relation to a perspective on what constitutes quality. He experimented with various methods of talking to children, varying the technique according to the age of the child. Langsted proposes that the cultural climate must exist for children to be listened to and involved in the process.

With children's input, Denmark has one of the most progressive child care systems. It serves children from 6 months to 18 years of age; has public funding of services and high levels of training for staff; and encourages child and parent influence on the operation of centres. In addition to the day nurseries for children under three years of age, as well as kindergartens for three- to six-year-olds and school-age programs for out-of-school care, the system also offers adventure playgrounds and outdoor child care centres called "forest kindergartens." Adventure playgrounds for six- to 14-year-olds allow for continuous construction activity where children build eaborate houses for themselves out of recycled materials. Forest kindergartens for three- to six- year-olds transport children by bus out to the woods where they spend most of their day, rain or shine, all year round. Continuous games and activities are encouraged in familiar surroundings, explored and developed by the children. Fundamental to quality in the child care system is the notion that children's meetings and project work facilitate children's learning about chores, democratic ideals and the society to which they belong. According to Poulsgaard (1975), like adults, children have the right to learn the truth about the world they live in (p.149). Creativity and cultural experience are highly valued and priority is given to concepts of fellowship, self-determination, and the importance of children's own play.

Sweden

One of the most inclusive approaches is described by Gunilla Dahlberg and Gunnar Asen of Sweden. They propose an "associative model" in which they presume a strong public responsibility for children and early childhood services that requires the involvement of all citizens in defining quality through discussion and reflection. Politicians, experts, administrators, professionals and all citizens have a vested interest. In Sweden, early childhood services are not a private concern, but a public responsibility that bears cultural and social values. Dahlberg and Asen believe that early childhood education needs to be placed in a wider context of childhood, the place of children in society, and the purposes of upbringing and education.

Conclusion

This book provides interesting perspectives on arriving at a definition of quality early childhood services. Pervasive throughout its presentation is the strength of culture and values imbedded in the delivery of services, and the role of child care in cultural transmission. Societies that value children and respect their cultural inheritance work hard at processes that take ownership for child care, and nurture the notion of quality to reflect their values. Child care cannot be separated from the social, political and economic values of any country.

The editors have provided contrasting examples and challenge the reader to explore the notion of an inclusionary approach that respects culture, incorporates exemplary practice, and takes into account evaluation and research. Meeting such a challenge becomes a huge task for countries such as Canada and the United States where vast geographic regions separate communities and cultural identity seems more elusive. Alan Pence's work on cross-cultural partnerships in Canada is a model from which we can all learn.

Child care is a fundamentally necessary service to support healthy child development, the employment and education of parents, and the economics of family life. However, universal social programs are currently being subjected to scrutiny. Unfortunately, child care is not a priority of government in this society.

I highly recommend this book for those who want to delve into the quality issue and for those whose ideas could contribute to moving the discussion forward. ◆

Joanne Morris is a past president of the Canadian Child Care Federation and was a member of the committee that formulated the Federation's ***National Statement on Quality Child Care***.

HIV/AIDS and Child Care

Do you need extra copies of these resources at your centre?

- Universal Precautions Poster
- HIV/AIDS and Child Care: Resource Sheet
- HIV/AIDS and Child Care: Fact Book
- HIV/AIDS and Child Care: Facilitator's Guide

The response to the CCCF's HIV/AIDS and Child Care kit has been overwhelming. As a result, Health Canada has funded a second printing of the individual components of this kit. Extra copies of these products are now available free of charge from:

National AIDS Clearinghouse
Canadian Public Health Association
400-1565 Carling Avenue
Ottawa, Ontario K1Z 8R1
Telephone (613) 725-3434
FAX (613) 725-9826

MEET THE AFFILIATES

Profile

The Western Canada Family Daycare Association

by Karen Penny

We are pleased to become members of the Canadian Child Care Federation and to be part of a national child care organization. We would like to share with you some history of the Western Canada Family Daycare Association (WCFDA).

In May 1981, the WCFDA was formed as a non-profit society by local family day care associations, including Burnaby-New West, Richmond, Nanaimo, West Kootenay, Coquitlam, Port Moody, South Fraser and Vancouver. The association was created as a means of contact for already active groups as well as individual caregivers who were feeling isolated and wanted to receive information and support regarding child care issues. The WCFDA provides members with a quarterly newsletter, many free workshops and an annual, affordable conference for caregivers.

It has been a long-term goal of the Western Canada Family Daycare Association to provide training throughout the province. The WCFDA began its training in the early 1980s as caregivers were becoming more and more motivated to attain higher standards in family child care. Caregivers began to realize that if they wanted recognition as professionals in the child care field, then they needed specific family day care training. In response to this need, the 24-hour "Starting and Operating a Family Daycare" program was developed by Karen Norman and Rosie Anslow. Out of this program came the one-year (150-hour) Family Day Care Certificate Program currently offered at community colleges.

The WCFDA's most recent educational undertaking was the five-year *Good Beginnings* series. This project was made possible by the generous support of the Child Care Initiatives Fund of Human Resources Development Canada and the B.C. Ministry of Women's Equality, as well as our own extensive fundraising efforts.

We have realized a ten-year vision of making family day care training accessible throughout the province of British Columbia. The *Good Beginnings* video series is being distributed through the Open Learning Agency and educational packages are being used in Lower Mainland colleges.

Over the past 13 years, volunteers have enabled the Western Canada Family Daycare Association to accomplish most of its work. The people involved in the Association are dedicated professionals who see a vision of high quality, affordable and accessible child care for all children.

The WCFDA sponsors an annual Teddy Bear's Tea Party during Child Care Month in May. Every year, family day care professionals in the province are encouraged to celebrate Child Care Month in their communities.

To mark the first ten years of "Sharing in the Caring" and to promote the Association's objectives, the WCFDA presented its first weekend retreat conference. This conference has now become an annual event hosted by family day care associations.

The Western Canada Family Daycare Association continues to strive to reach caregivers all over the province, providing education, support and access to resources. We are very excited about sharing information on national child care issues with our members through the help of the Canadian Child Care Federation. We look forward to the challenges that lie ahead for family child care communities across Canada. ◆

Karen Penny is West/Outreach director of the Western Canada Family Daycare Association.

BEST COPY AVAILABLE

Children's Book Reviews

So Much

Written by Trish Cooke
Illustrated by Helen Oxenbury
Candlewick Press, 1994

Who can resist a baby? Certainly not anyone in the exuberant and loving family depicted in Trish Cooke and Helen Oxenbury's cumulative picture book, *So Much*. As the story progresses, one by one, each family member arrives — Auntie Bibba, Uncle Didi, Nannie, Gran-Gran, Cousin Kay-Kay and Big Cousin Ross. Each, in turn, indulges his/her need to hug, squeeze, kiss or eat baby right up. Finally, the doorbell rings, the last to arrive is Daddy, and the family get-together becomes a surprise party to celebrate his birthday. After much eating, dancing and fun, the baby is reluctantly put to bed. Before falling asleep, he happily reminisces about all the ways his family showed that they loved him "so much"!

Cooke's language is delicious — you can just taste the family's love for this baby. The repetitive and cumulative text paralleling each person's arrival builds the joy to the delightful climax of Daddy's arrival. The feeling is heightened by the quiet lulls between visitors, created both by the text and the almost colourless pictures that are interspersed between the colourful and lively gouache illustrations. Oxenbury, a master of picture book illustration, has outdone herself here. The pictures convey such a sense of movement that this family jumps off the pages. Readers will understand — no, feel — the overwhelming urge to cuddle this wonderful baby. A lovely, positive book about extended families and love — there is so much to enjoy in *So Much*.

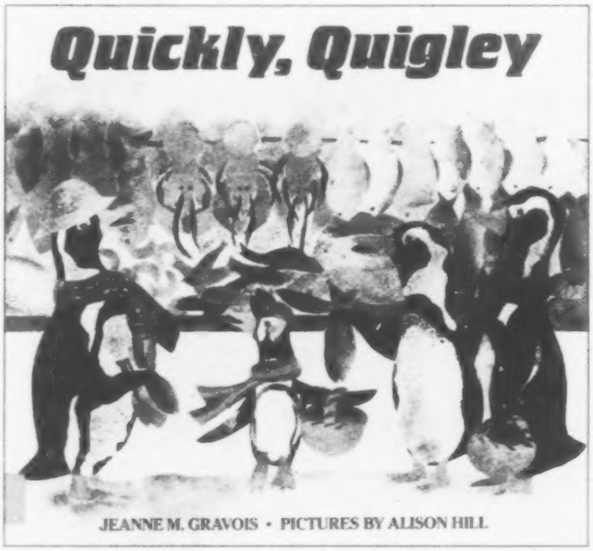
Quickly, Quigley

Written by Jeanne M. Gravois
Illustrated by Alison Hill
Tambourine Books, 1993

"Quigley was small. And Quigley was slow," is the refrain in this picture book about a little penguin who is always late, always last and always losing things. Parents, teachers and friends constantly reproach him with, "Quickly, Quigley," to get him to move a little faster. When his little brother is born, things seem worse than ever as he is told to be quicker about doing things for the baby. The climax comes when Quigley, running to keep up with his friends, hears his little brother crying, "Quigley ... slow down"!

Slow pokes and dawdlers will get a kick out of Quigley and will enjoy seeing their slowness put in perspective. Gravois' simple and repetitive text may also provide parents and younger children with an opportunity to talk about the slowness in a non-threatening context. Illustrator Alison Hill contributes to the mood with her likeable penguin family, and especially with Quigley, dressed in his orange scarf and cap. *Quickly, Quigley* is a fun and reassuring read for preschoolers and their parents. ◆

Elizabeth Thornley is a librarian in the Children's Department of the Ottawa Public Library.



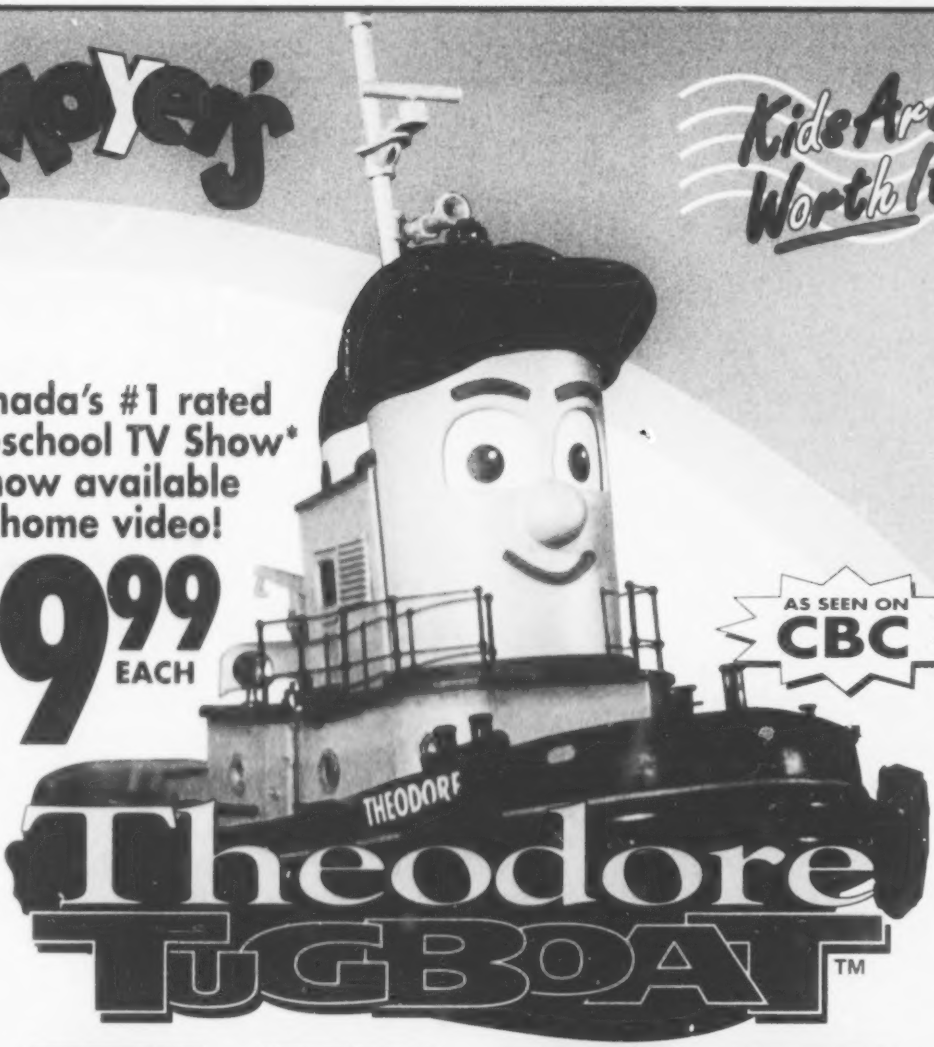
Moyer's

Kids Are Worth It!
by Moyer's

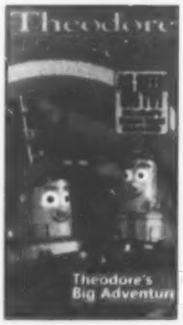
Canada's #1 rated preschool TV Show* is now available on home video!

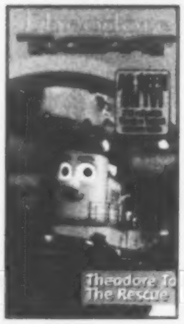
$9.99 EACH

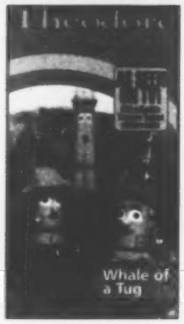
AS SEEN ON **CBC**

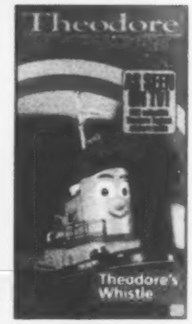


Theodore TUGBOAT™


Theodore
Theodore's Big Adventur


Theodore
Theodore To The Rescue


Theodore
Whale of a Tug


Theodore
Theodore's Whistle

SPECIAL OFFER! Receive three Theodore Tugboat posters and thirty Theodore Tugboat colouring sheets as a **FREE** bonus when you purchase all four Theodore Tugboat home videos at the special introductory price of $9.99 each. Offer expires March 31, 1996.

ONTARIO & WESTERN PROVINCES
25 Milvan Drive, Weston, ON M9L 1Z1
TEL: (416) 749-2222, FAX: (416) 749-7845
(800) 268- 0592

PROVINCE OF QUEBEC
800 St. Germain St., St. Laurent, PQ H4L 3R7
TEL: (514) 747-9679, FAX: (514) 747-6906
(800) 361-5944

ATLANTIC PROVINCES
700 St. George Blvd. P.O. Box C.P. #647, Moncton, NB E1C 8M7
TEL: (506) 857-2983, FAX: (506) 857-9071
(800) 561-7045

* IN ITS TIME SLOT M-F 10:00 AM

EFFECTIVE MANAGEMENT

The Volcano at the Day Care Centre

by Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky

"I'm afraid of Big Robert. He's like a volcano. He doesn't look angry on the outside, but he's angry on the inside."

— George, age 5, talking about his day care classmate

When a child at the day care centre shows a tendency to behave violently, everyone is affected. The other children no longer feel safe. Educators seem to spend all day dealing with escalating behaviour problems and go home feeling frustrated and inadequate. Supervisors keep thinking about how to reorganize the daily schedule, groups and policies. And parents worry about leaving their children where they no longer wish to be and where they may not be receiving the attention they deserve.

Preschoolers often behave aggressively, and well trained early childhood educators usually know exactly how to help them to control themselves. But occasionally a child comes along who doesn't respond to tried and true guidance techniques and strikes out angrily and unpredictably, throwing rocks and chairs and hitting other children in the face. Although this behaviour is violent, educators and supervisors are understandably reluctant to name it — in their hearts they can't accept that a preschooler could be violent, and they certainly don't want to pin such a label on a very young child. They prefer to say he is "difficult," "aggressive" or "high-needs." Psychiatrists would call him a "high-impulsive" child or one with a "conduct disorder." We will use all of these terms.

A violent, high-needs child is a complex mix, with genetic, biological, psychological and social factors all making a contribution to his temperament and behaviour. These children tend to be larger than their peers; they are more often male than female; and they can be found in all socio-economic groups. In addition, their development may be very scattered. Cognitively they seem strong and competent. But their sensory system often lags behind, muddling incoming messages and tingeing them with anger and frustration. Because high-impulsive, high-needs children may be extremely sensitive to touch, they may feel uncomfortable in their own bodies and may be totally unaware of where they are in space or in relation to others.

For such children, life is a major struggle. Unable to explain what's bothering them, they seem stubborn and cranky. Their numerous failures make them closed and defensive. And the people around them — parents, friends and educators — often feel helpless and angry, too.

Day care multiplies these problems. In a day care centre, where many active young bodies share space all day long, transitions abound and the schedule can't easily accommodate individual needs, children need skills that they might not require if they were at home. With his sensory difficulties, a high-needs child may misinterpret other children's ideas or participation as intrusions and quickly and intensely lash out to defend himself. As a result, his violent behaviour appears unprovoked.

For the sake of both the other children and the high-needs child, it is extremely important to deal with this behaviour promptly and effectively. Richard may be hard to handle at age three when the staff/child ratio is 1:8, but the problem will be worse when he weighs almost as much as his teacher, the ratio is 1:15 or 1:25, and he has had many more failures. To quote the American Psychological Association's Commission on Violence and Youth, "The strongest developmental predictor of a child's involvement in violence is a history of previous violence." [*Violence and Youth*, vol.1, p. 17]

When a child who expresses himself through violence appears at the centre, everyone turns to the director or supervisor for help. But there are no magical solutions. Whatever you do, you are sure to alienate people, whether they want you to transfer the child to another group, expel him, or keep him at the centre. But don't give up. Making everyone happy is not your primary goal, and this is a situation where the day care centre — with luck and expert help — might make a real contribution to a child's (and society's) well-being. Here are some suggestions for making that happen.

1. Put blame aside. Blame leads down a terrible path. Educators start by blaming themselves and each other, wondering if they're acting correctly and consistently enough.

Then they blame the parents, thinking, "No wonder he behaves that way!" Finally they blame the child, which causes them to dislike him, withdraw from him, and feel guilty to boot. These feelings stand in the way of effective teaching and behaviour management.

2. Create an atmosphere where your educators feel comfortable talking to you about their problems. You are the only person in the centre with a global perspective, the only one who knows what happens on every shift. Because you are more detached, you may be able to help identify a high-impulsive child, and you also possess an extra pair of capable hands. But you can't see a pattern emerging or pitch in to help unless the educators talk to you. They have to feel free to vent their anger and frustration, and they have to be willing to take the huge risk of admitting, "Nothing I do is working." Reassure your staff that you won't blame them, think less of them, blow things out of proportion, or call in parents without consulting or including them.
3. To assess what's happening, ask the educators to observe the child and the group, recording behaviours and the situations in which they occur. As soon as the educators see any sign of a pattern — which may take days or weeks — they should let you know. They may want you to observe the child as well.

   Sometimes it is hard to identify the high-needs child because he instigates so much tumult around him. Very anxious children are particularly vulnerable and may react to him with equally disruptive behaviour, creating a group of four or five difficult children. If you and the educators can pinpoint and deal appropriately with the child in the eye of the storm, the others will probably return to a more normal state.

   Of course you do not want to label a child as violent just because he hits someone twice. How can you distinguish this child?

- As we've already noted, he may have a problem with space and the use of his body. He will come much too close to other children, yet shriek or strike out when they approach him. He probably won't want adults near him either. He may refuse to hold your hand or look you in the eye. This contact is just too "hot" for his sensitive system and makes his fur stand on end.
- Transitions may be difficult. Putting things away, dressing and undressing, toileting, choosing places in line or at the table, even eating all seem to be fraught with hazards.
- Reason, logic and talk do not work with this child. Although you think she should understand what you tell her because of her cognitive development, she often doesn't get it at all. Positive reinforcement in the form of insincere or artificial praise for expected behaviour may provoke a negative reaction. (If you say, "Good waiting," she's likely to push the child beside her.)
- The child may be very fussy. The seam in his sock, the label in his sweatshirt, the barley in his soup make him uncomfortable. He almost seems to have been born with his nerves on the outside of his body.
- The other children are afraid of him. He lashes out unexpectedly with terrifying force, and if the educators have trouble controlling him, their fear intensifies.
- The educators working with this child may experience a profound sense of failure.

4. Meet with all of the educators who spend time with the child, carefully review their recorded observations, and develop a management plan.

- Is this child's behaviour developmentally appropriate? Although you would expect a two-year-old to grab, a four-year-old should have learned to ask for a turn.
- Figure out which techniques you will use and which you will abandon.

  When the child strikes out, an educator who witnessed the incident must always take him on promptly and firmly, preferably in front of the other children so that they can see who is in charge. Rules against violence (no hitting, biting, kicking, scratching, teasing) and

A Special Challenge

A violent, high-needs or high-impulsive child (for example a five-year-old who sits on top of a friend and won't get up or move over) presents a special challenge for educators.

Here are some suggestions from Montreal counselor Tina Roth, who has been working with difficult children for almost 20 years.

- Educators should always know why they are intervening and what they intend to teach when they intervene.
- Make clear rules against violence of any kind and enforce them consistently.
- Instantly remove any child who disobeys the rules against violence. If Josh hits Willy, the group stops and Josh goes to another area of the room. The educator must let the child know that he has broken the rules and that she is angry — "You hit Willy. There is no hitting in my group."
- Once she has removed the child, the educator should stand beside him, observing the other children. If the child is out of control, the caregiver may need to ask another educator to watch the group so that he or she can take the child out of the room. But in general it's better to stay. If the other children know that the educator is in charge and they are safe, they will remain where they are, allowing the educator to deal with the situation.
- Don't ask the child why he hit. He will not know, and you will only be teaching him that a good excuse makes the unacceptable acceptable.
- This exchange should be entirely factual. Use just a few words and minimize emotional contact.

- When the child seems calm, the educator should let him know that he will stay there and she will be back at the count of 20. When she returns, she should ask the child, "What am I looking for?" If he says, "No hitting," she can return him to an activity that she thinks he can handle successfully. The educator should stay with the child until he can participate without breaking the rules.

- If you see trouble coming, provide the child with a script so that he will know what to do as well as what not to do. ("I see that you're frustrated. You want the toy that Patrick is playing with. Tell him that you'd like to be next.") Be sure that you're there to help the other child to pass the toy over and reinforce the new option: "Good for you. When you let him know what you want, it works."

- Just as you use body language to indicate disapproval, use it to indicate approval. This is especially important with high-needs children, for whom the educator's presence is the best motivator. Sit beside the child, join in his game, smile, give him the thumbs-up sign, tell him that you loved playing with him, make a date to play again tomorrow.

- At the same time be aware that your presence may make the child uncomfortable and share this knowledge with her. Say, "I'd like to stand beside you in line and hold your hand." If she declines, you might reply, "Yes, I know that holding hands doesn't always feel good with you." Move in and out of her orbit paying close attention to the child's ability to accept your presence.

- Be as animated as possible. High-needs children are looking for strong impact and high intensity in their interactions.

- Externalize the child's problems if you can. For example, a child who has a hot temper may find it easier to deal with a "temper monster" who keeps bothering him and getting him into trouble with his friends, family and teachers. ◆

consequences must be crystal clear and consistently enforced.

The educators should redirect as much as possible, but when the child gets stuck in her behaviour, it is important for them to move into a factual mode, using body language as much as words. Above all, they must avoid combat. An educator who says, "Don't let me see you do that again," is asking for trouble. There can be no winner in such a contest.

To enable this child to live more easily with his jumpy nervous system, help the staff to foresee and minimize the difficult times of the day and encourage them to find imaginative solutions for coping with them. For example, if choosing chairs at snacktime causes pandemonium, assign or rotate seats.

Be sure that at least one educator develops a special, intense relationship with this child. As Montreal counselor Tina Roth puts it, "Get in there and play, play, play." If Beth trusts her teacher, she will be less anxious and more open to learning. As they play, the teacher must study the child, tread respectfully and predictably around her sensory difficulties, and help her learn to identify and manage them himself.

Remind your staff that phoney positive reinforcement and discussion will probably be counter-productive, and eye contact may shut down the child's system completely. Instead educators should use body language and judiciously chosen words to give positive reinforcement, supply scripts that tell the child what to do when she doesn't know, and model behaviour.

5. With your educators, brainstorm ways to turn the bully into a little person again. If they treat Richard like Bugsy Malone, he will be powerful like Bugsy Malone. If they baby him — give him a hug, rub his back, tickle him, give him a piggyback ride — he will shrink to his normal size. And if the staff handle this physical contact well, they will be helping him with his sensory problem, too.

6. Discuss with your staff the question of how to empower the other children. Do they encourage the high-impulsive child (running when he chases them, teasing him when the teacher is angry)? What they might do differently? Do the children know which behaviours are acceptable and which aren't? What scripts can you give them? How can the parents help? How you can help the children to stand up for themselves? They will obviously need a lot of staff support to say, "Don't grab. Ask if you want the blue crayon."

7. If your budget can manage it, consider hiring extra staff to offer some relief or improve the ratio during task-intensive periods of the day. Or bring in an expert to observe the child and advise you.

8. As soon as you have a plan, meet with the parents and the teachers who are directly concerned with the child. It is not necessary to wait until both parents are available — talk to the one who is the most receptive. Be clear and direct. The purpose of this meeting is not to talk about what the child is good at; you must say that you've asked them to come in because their child is having difficulty meeting the goals of his group, and you have worked out a plan to help him.

The parents may protest that their child doesn't behave this way at home or that they have read parenting books that say his behaviour is normal. Explain that he doesn't have to cope with so many people at home and that day care places different demands on him. You can probably identify some behaviours that they will find familiar from birthday parties or the playground.

The tone of the meeting should be non-blaming and factual. You are describing a problem and a management plan and asking for their support. Even if they aren't willing to help at home, at least you are giving them clear warning that a problem exists.

9. Work with your staff to help them carry out your plan. Their early childhood training probably hasn't prepared them to think or act the way this child seems to require.

- Remind the educators that they are addressing the behaviour, not attacking the child. It is useful to remember that this child is at risk: he is immature, with an invisible handicap akin to a physical one. Their real work is establishing a trusting relationship where the rules and boundaries are very clear.

- Before any intervention, the teachers must know what they want the child to learn and how they are going to teach it. Though early childhood specialists no longer use the word "discipline," we are still concerned with the teaching of self-control — which is what discipline is all about.
- Observe the educators and the children regularly. Set goals for the staff and give them feedback on what they do well and what needs improvement. Help them to know themselves and their philosophy and to become aware of what they're doing and feeling. Diane may not realize that her voice is too loud, and Tom may not know that he is too angry today to deal with Seanna successfully. If they harmonize words, face, tone of voice, body and hands, they will be more effective.

10. Evaluate the results of your management trial. If the plan is working, give it more time. If it isn't, you'll want to make adjustments and come up with new ideas. Then meet with the parents again to keep them in the picture.
11. If concerted efforts to improve the situation are failing, you must recommend outside clinical support. Be prepared to give the parents an up-to-date list of the resources in their neighborhood. If the queue is too long, ask the parents' permission to try to advance the child on the waiting list.

Having professional support will probably enable you to continue to work with the child; but if you make no progress or the situation deteriorates, you and the parents will almost certainly agree that your centre isn't the right place for the child at this time.

Don't take the child's departure as a failure. Parents find it extremely hard to accept that their child is having so much trouble, and they may resist even extraordinary efforts on the part of the centre. After the child has been through several centres (or when his elementary school teacher or principal suggests it) perhaps the family will be willing to accept the help they need. ◆

Barbara Kaiser is the founder and director of Narnia Daycare Centre in Westmount, Quebec. She and writer Judy Sklar Rasminsky are co-authors of ***The Daycare Handbook: A Parents' Guide to Finding and Keeping Quality Daycare in Canada*** *[**Les services de garde pour votre enfant** published by Les Editions Libre Expression.] The authors wish to thank Tina Roth for her invaluable assistance in the preparation of this article.*

Attention Members of:

- ◆ **Association of Early Childhood Educators, Ontario**
- ◆ Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador
- ◆ Early Childhood Professional Association of Alberta
- ◆ Family Day Care Association of Manitoba
- ◆ Home Child Care Association of Ontario
- ◆ Manitoba Child Care Association
- ◆ Western Canada Family Day Care Association

The CCCF and the above provincial organizations have affiliated. When you join an affiliated provincial organization, you automatically become a member of the CCCF.

If you have paid membership fees directly to the CCCF, you may be eligible for a refund on your CCCF membership fees.

The refund is calculated as follows:

CCCF Membership Expiry Date	Refund
July to September 95	$ 10.00
October to December 95	$ 20.00
January to March 96	$ 30.00

Be sure to keep your membership in your provincial affiliate organization up-to-date in order to receive **Interaction** regularly.

To apply for your refund, send proof of membership in your provincial affiliate organization to the CCCF.

BEST COPY AVAILABLE

ATTENTION CAREGIVERS OF PEANUT ALLERGIC KIDS!

NOW AVAILABLE: ***The latest in educational tools for peanut allergic children and their peers***

"A Preschoolers Guide to Peanut Allergy" is a colourful soft cover story book featuring Meagan Myers, a peanut allergic 4 year old. The story takes us through Meagan's discoveries of what it means to have a peanut allergy and what she can do about it.

Written by a concerned mother faced with the challenges of educating her own peanut allergic daughter, the book fills the missing gap in educational resources for managing peanut allergies both at home and in the classroom.

"A Preschoolers Guide to Peanut Allergy" is suitable for 2-5 year olds and is ideal for use in daycares and kindergarten classrooms.

The cost is only **$6.00** plus postage.

Postage

Quantity	Cost
1 book	$1.00
2-3 books	$1.60
4-8 books	$2.15

Submit order form with personal cheque or money order to:

The Ticketar Company
799 Deveron Crescent
London, Ontario
N5Z 5B4

For quantities greater than 8, please call (519) 685-0897 to place your order.

Name ______________________________

Address ______________________ Apt. ________

City ____________________ Province __________

Postal Code ______________________________

Quantity ________ x $ 6.00 = __________

+ Postage = __________

TOTAL = __________

PROGRAM IDEAS

Zoom in on ECE with Instant Photos

by Guy Cantin

Samantha, happy!

Children love watching photographs develop instantly before their eyes. Even more than interactive fun, instant photos are effective teaching tools. They can be used to: reinforce verbal skills with storytelling; introduce mathematical concepts such as graphing, counting, and grouping; foster creative thinking with visual games; and strengthen social skills with activities that explore emotions, expressions and interactions. A variety of activities have been tried and found truly motivational by early childhood educators. The many ideas described here will surely stimulate more of your own.

Photographs can help small children describe their accomplishments. A picture is all it takes to say, "Look what I did," "Here's my new friend" or "See what I learned." Photo Open Houses also speak volumes to parents. A series of photographs can capture the spirit of a program and cover the activities that take place in a way that words alone can't express.

Keeping handy a picture of Mom or Dad can be a real comfort to a child who's away from home for the first time. Instant photos can also help children find their cubbies when they can't read their names, label projects or identify other belongings. They're a wonderful way to honour special achievements, increase self-esteem and build confidence.

Social Skills

Photo Face

Gives the child a better understanding of emotions and the facial expressions that usually accompany them. Develops vocabulary related to emotional states and increases awareness of an individual's emotional condition.

Take at least two pictures of each child with different facial expressions. For instance, ask the child to make a happy face. If necessary, model the expression and use a mirror to help the child achieve the appropriate expression. Label each photo with the child's name and emotional state. Be sure to check with the child to make sure the label is correct. Attach a stick to the back of each picture so the child can hold up each picture like a sign.

During circle time, initiate a discussion on feelings. Explore feelings and their related expressions. Children can study their photos, imitate the expressions and hold up their appropriate photos.

This activity should help children learn more about self-expression and increase their understanding of others. Let the children take their photos home so they can discuss what they've learned with their parents.

Photo Expectations

Reinforces appropriate behaviour, cooperation and independence.

In the early childhood setting, children are learning how to get along with peers, follow directions and become independent. Educators create a pleasant learning atmosphere by making expectations clearly understood through simple rules stated positively. Often written rules are posted prominently in classrooms. For the youngsters who cannot read, it is a good idea to take pictures of the children following each class rule. Post the pictures with a simple label on a poster board or bulletin board so that everyone can see them. For instance, the rule "take turns" could be illustrated with an instant photo of two children on a slide, one at the top and one at the bottom. At the early childhood level, most children are beginning to work on internalizing rules and developing impulse control. A concrete visual aid, such as an instant photo, can help prompt their memory.

Special People, Places and Times

People and Uniforms

Acquaints children with uniforms and the people in their community who wear them. This exercise promotes parental involvement and encourages children to learn the contemporary meaning of various uniforms and what they represent.

At least a day before the activity begins, discuss the uses for and the role of uniforms. Talk about the people who wear them and the services they provide. Ask the children to talk about various uniforms they wear.

Mount close-up photographs that the children have taken of each other on individual pieces of construction paper. Cut out pictures of uniforms from magazines and newspapers or create uniforms using construction paper. Attach the cutouts to the photographs so that the children look like they are wearing the uniforms. Ask the children to choose the uniforms that they might like to wear. Discuss their feelings about their choices.

My Space

Teaches children to organize their materials, become responsible for their own possessions and recognize their names.

Most early childhood settings have a designated area for children to store their coats and backpacks. Usually, this area includes a hook, shelf and cubby space. To help children spot their cubbies, mark them with their own photos.

For name recognition, be sure to write each child's name on the photo.

Children learn better in an environment that is not only rich but also well-organized. Cubby photos can help early childhood educators teach organization and self-help skills.

Photo Open House

Gives parents a better understanding of what goes on during the day at their child's preschool or day care facility and promotes communication between parent and child.

Take instant photos of classroom activities that occur in specific parts of the room and at certain times of the day. For instance, take a picture of children playing at the water table, then mount the picture in that area and label the event and its purpose in the program. Magnetic tape works well for applying pictures to metal surfaces.

For a full-day display, post a large schedule with time slots, labels and pictures to illustrate each activity. These pictures will show the parents the various activities that their children are engaged in during the day. During Open House, the educator can refer to the visual display to explain the program to parents. This may stimulate further dialogue between parents and program personnel.

Parents are automatically drawn to pictures of their own children. Instant photos of the children "in action" offer parents a real glimpse of their child's activities. These photos can serve as springboards to later discussions between parents and children. For instance, "I saw that picture of you at the easel. You sure looked interested in your painting. Tell me what you like about painting."

Send mounted photos home to parents. Let children embellish the mounts with drawings and stickers.

Powers of Observation

Photo Loto

Teaches children to recognize concepts, themes or similarities through imagery.

Take duplicate images of objects that represent a theme or a concept (e.g. objects that represent winter, different types of cars, different parts of cars, etc.) Paste one set of images on a poster board. Ask children to identify the content of each of the images. Then ask them if they can describe what is common to all of the images. Ask them if they can describe additional things that would also be similar or representative of the theme. For younger children, hand out a second set of pictures so that each child has at least one photograph. Ask each child to match his/her picture to one on the poster board. Ask them to identify people, things or ideas in the photograph. For children who are learning the alphabet or who are identifying words, write the first letter of the object shown in the photograph. Ask them to identify other objects that begin with the same letter.

Dylan and Jacob

Mathematics

Graphing

Introduces basic mathematic concepts.

Use a bulletin board or poster board to make graphs. Begin by gathering one close-up and one full-body image of each child. Place pictures of children in a row according to eye colour. This graph will show how many students have certain eye colours.

Try a variation of graphs using:

- Color of eyes
- Type of clothes (pants, dresses, shorts)
- Month of birthday
- Hair

Integrate other concepts into the lesson such as: more or less than; counting; sets; and sorting by similarities and differences.

Story Books

My Friends And Me

Encourages language development, enjoyment of reading and social interaction. Enhances positive relations in the group.

Take pictures of all the children; make photocopies so that each child can have a photo of everyone in the group. Paste or glue photos to construction paper in a book format. Ask the children to write/dictate or describe an activity they like to do with each other:

- I like to play in the building blocks centre with Susan.
- I like to read books with Carlos.
- Mary and I can color together.
- I like to push Jack in his wheelchair.

Write the phrases opposite the images. After completing their books, encourage children to read them aloud or read along with you. As an extension of the photograph, children can draw on the page depicting the activity they like to do with their friends. You can also create images of the children interacting with their favourite things (e.g. hugging a teddy bear). Mount the photos in books by folding paper in half, then stapling or sewing the paper along the fold. Create an appropriate cover for each book, with the title *My "I Like" Book.*

Making It Happen

With all these good ideas comes the challenge of finding the resources to make them happen. Polaroid Canada provides 600 series cameras and training to educators who register for their Polaroid Educational Program (PEP) workshops. For only $10 per participant (a minimum number is required), a workshop presenter will demonstrate instant camera techniques and methodology for work with young children. Polaroid has additional promotion programs to facilitate getting extra cameras, film and related products. To book a workshop (English or French) or get additional information, call Polaroid Canada at 1-800-565-3958 (ext. 264). ◆

Guy Cantin is a retired teacher with elementary and secondary school experience. Cantin presents workshops for Polaroid Canada in English and French.

ASK YOUR HEALTH PROFESSIONAL

Increasing Our Awareness: Children's Safety on Farms

Life on the farm conjures up romantic images of wide open spaces, big blue skies, and glorious sunrises and sunsets — a peaceful life paced by the seasons. Yet farm life is far from idyllic. Farms are workplaces filled with hundreds of potential risks: large, powerful machinery; watering holes; unpredictable animals weighing hundreds of pounds; pesticides; fertilizers; and numerous buildings that are not child-safe.

Safety education must be a priority, not only for adults, but for farm children so that they can learn life-long safety habits. Many of these children are our future farmers.

Between 1983 and 1993, there was an average of more than two deaths every week on Canadian farms. Every year more farmers have disabling injuries than do miners or construction workers (Canadian Federation of Agriculture, et al., 1995). Fifty-five children have died from farm-related injuries over the past 10 years in Ontario alone. Sixty percent of these fatalities were children under five years of age (Ontario's Farm Safety Association 1995, p. 1). While Canadian statistics are unavailable, in the United States more than 300 children are killed each year and 25,000 require medical care due to farm-related injuries (Rivara in Pickett et al., p. 3).

The Canadian Hospitals Injury Reporting and Prevention Program (CHIRPP) collects and analyzes injuries treated in emergency hospitals in 10 pediatric and five general hospitals in Canada. These are primarily urban hospitals that will likely treat only the more serious farm-related injuries while many others are cared for in their rural hospital's emergency departments and not reported to CHIRPP. Yet, as of June 1994, CHIRPP's database search selected 438 reported farm-related injuries for individuals under 20 years of age. The data showed that:

- Injuries were most common among children 10 to 14 years of age, followed by children five to nine years of age.
- Two thirds of the injured were boys.
- The three most frequent injuries were fractures/dislocations (29.2 per cent), cuts/lacerations/other wounds (21.7 per cent), and abrasions/bruises/inflammation (20.5 per cent).
- Less frequent but serious injuries were systemic (3.4 per cent), crushing (2.5 per cent), and multiple system trauma (1.6 per cent).
- Contributing factors were uneven terrain, equipment and machinery, and farm structures.
- Subsequent hospital admissions were very high at 26.9 per cent.

To reduce injuries, we know that one of the first responsibilities is to reduce or eliminate potential risks. If you think conducting regular indoor and outdoor safety checks of your centre is time-consuming can you imagine a farm?!

Farming is commonly a husband and wife operation, often demanding that both parents work at the same time rather than allowing one to care for the children while the other works on the farm. What options do farm parents have for their children? Sometimes the children are: supervised by an older sibling; left alone; supervised intermittently; kept with the working parent(s); or looked after by a relative or neighbour. Enroling farm children in child care programs, even if it's only during the peak seasons (i.e., birthing, seeding and harvesting), is an option. Or is it? Do farm families have access to affordable child care options, either seasonally or full-time?

Farm children are often given responsibilities. But are the assigned tasks developmentally appropriate? Do parents model safe behaviour? Are children taught how to perform the task and then closely monitored and supervised? Are children and parents dressed appropriately for the task (e.g., no loose clothing, long hair tied back, safety boots, protective eye wear, gloves)? Of all farm machinery, tractors are the leading cause of injury and death. Pickett et al. (1995, 10-11) recommend that: children under 14 should be prohibited from driving tractors; all operators should be trained and licensed; and farm safety programs should be targeted at rural schools prior to summer holidays.

A three-year-old child was riding on the front of a wagon being pulled by a tractor. The child fell off and was run over by the wagon.

A four-year-old child was riding in the bucket of a front-end loader and was leaning forward as the tractor moved forward. The child stumbled, fell out and was run over by the tractor wheels.

Two children were playing in an area near some pigs while their parent was doing chores in the barn. When the parent finished the chores, the children were not where they had been left. The parent searched for them and discovered the one-year-old head first in a water trough.

A 10- and 12-year-old fell into a hopper full of grain and suffocated.

A four-year-old child was riding on the back of tractor operated by a nine-year-old sibling in the driveway of their farm. The child fell off the tractor and became lodged between the rear tire and a steel weight box.

A ten-year-old child fell through the opening in a hay loft striking the concrete floor.

A four-year-old child was in the barn playing near a horse when it is believed that the horse kicked the child in the head.

A two-year-old child was riding on the parent's lap on the tractor. The tractor flipped over backwards and pinned the child and parent underneath, killing the child and injuring the parent.

A ten-year-old child was driving a tractor at a high speed in the pasture. The child was attempting to turn when the tractor rolled and pinned the child.

A nine-year-old child was travelling at a high speed on an all-terrain cycle down a driveway when it hit a depression in the road. The child was thrown in the air and the cycle fell on top.

It is neither practical nor reasonable to place all the responsibility for farm-related injury prevention in the hands of the parents. As

A Child Safety Checklist

The following list covers several of the most important threats to children's health and safety on the farm. It is by no means comprehensive, but can serve as a starting point for making your farm a safer place. Discuss the list, point by point, with your children. See who can come up with additional safety hazards. This exercise will help boost overall family safety awareness.

☐ No riders! NO RIDERS! NO RIDERS!
☐ Young children must be supervised *at all times!*
☐ Post driveway warning signs to alert drivers to the fact that children could be playing in the area.
☐ Before moving equipment (especially when backing up), make sure that children are safe.
☐ Don't allow children to play with idle machinery.
☐ Leave hydraulic equipment (such as front-end loaders, 3-point implements, combine heads, etc.) in the "down" position.
☐ When tractors and self-propelled machines are parked, brakes should be locked and keys removed from the ignition.
☐ Always leave a tractor PTO [Power Takeoff] lever in the "neutral" position.
☐ Keep machinery in good repair. Pay particular attention to protective shielding, ROPS [Rollover Protective Structure] and seat belts.
☐ Safety training must be completed *before* children are allowed to operate machinery. A degree of supervision will continue to be needed until teens become experienced operators.
☐ Farm ponds and manure storage structures should be surrounded by child-proof fencing.
☐ Place fixed ladders out of reach, or fit them with a special barrier. Store portable ladders away from danger areas.
☐ Practise good housekeeping. Don't leave items lying around to create a tripping hazard. Heavy objects shouldn't be left leaning against walls or fences.
☐ Livestock facilities and operating machinery should be "off limits" to young children. Adult supervision is required at all times.
☐ Shield dangerous machinery components, electrical boxes, and wiring. Place out of reach of small children or fit with locking devices.
☐ Store pesticides and other dangerous chemicals in locked facilities.
☐ Place warning decals on all grain bins, silos, wagons and trucks.
☐ Don't start unloading grain from wagons or bins until you have double-checked that no one is inside.
☐ At regular intervals, set aside time for family safety instructions.

(Reprinted from Ontario's Farm Safety Association (1995) Farmsafe (Spring) 20(2):4)

with any health promotion action plan, it will take the commitment of individuals, the community and society.

◆

Written by Deborah Kernested, RN, Toronto, Ont. (Co-author of ***Healthy Foundations in Child Care*** *with Barbara Pimento. Published by Nelson Canada.)*

Resources

How Does Safety Rate on Your Farm? (an eight-page checklist) and *On the Farm, Children are at Constant Risk.* (Fact Sheet No. F-018) by Ontario's Farm Safety Association, 22-34 Woodlawn Road, W., Guelph, Ontario, N1H 7K6

Contacts:

Bruce Johnson, Farm and Ranch Safety and Health Association, 102-5755 Glover Road, Langley, British Columbia, V3A 8H4. Phone: (604) 532-1789.

Solomon, Kyeremanteng, Alberta Agriculture, Food and Rural Development, Farm Safety Program, 201, 7000-113 Street, Edmonton, Alberta, T6H 5T6. Phone: (403) 427-2186.

Monica Zasada, Saskatchewan Safety Council, 445 Hoffer Drive, Regina, Saskatchewan, S4N 6E2. Phone: (306) 757-3197.

Cathy Vanstone, Portage Agricultural Representative Office, 25 Tupper Street, N., Portage La Prairie, Manitoba, R1N 3K1. Phone: (204) 239-3354.

Steve Zronik, Farm Safety Association Inc., 22-34 Woodlawn Road, W., Guelph, Ontario, N1H 7K6. Phone: (519) 823-5600.

Helene Varvaressos, Union des producteurs agricoles, 555 Boulevard Roland Therrien, Longueuil, Quebec, J4H 3Y9. Phone: (514) 679-0530.

New Brunswick Federation of Agriculture, 1115 Regent Street, Fredericton, New Brunswick, E3B 3X2. Phone: (506) 452-8101.

George Mackenzie, Department of Agriculture and Marketing, PO Box 550, Truro, Nova Scotia. Phone: (902) 893-6589.

Crystal McDonald, PEI Federation of Agriculture, 420 University Avenue, Charlottetown, Prince Edward Island, C1A 7Z5. Phone: (902) 892-6913.

Yvonne Rideout, Newfoundland and Labrador Federation of Agriculture, 871 Topsail Road, PO Box 1045, Mount Pearl, Newfoundland, A1N 3C9. Phone: (709) 747-4874.

References

Canadian Federation of Agriculture, et al. (1995) *Take the Challenge.* Ottawa: Canada Safety Council. (media package)

Canadian Hospitals Injury Reporting and Prevention Program (1995) *Farm Injuries to Children: As of June 1994.* Health Canada. (correspondence)

Ontario's Farm Safety Association (1995) *Farmsafe* (Spring) 20(2):4-5.

Ontario's Farm Safety Association (1995). *On the Farm, Children are at Constant Risk.* Fact Sheet No. F-018.

Pickett, W., R.J. Brison, and J.R. Hoey (1995) "Fatal and Hospitalized Agricultural Machinery Injuries to Children in Ontario, Canada." *Injury Prevention 1995; Vol. 1: 97-102.*

A DIFFERENT PLAY PUTTY! TUTTI FRUTTI — A SAFE FRUIT SCENTED PLAY PUTTY

This revolutionary and innovative product is now sold in more than 25 countries throughout the world.

It is non-toxic, recyclable, and can be remoistened. In 1993, "Tutti Frutti" received the "Three Star" award, the highest rating given by the Canadian Toy Testing Council. In the same year, "Tutti Frutti" received the "Seal of Excellence" in the best game category from the "Association des Consommateurs du Québec."

"Tutti Frutti" is recommended for children two years of age and older and is available in many different educational game packages. It comes in 16 varieties of scents (vanilla, lemon, blackberry, bubble gum, etc.).

"Tutti Frutti" comes with moulds in various shapes, such as animals, butterflies and flowers, and a variety of convenient containers that are very easy for small children to handle.

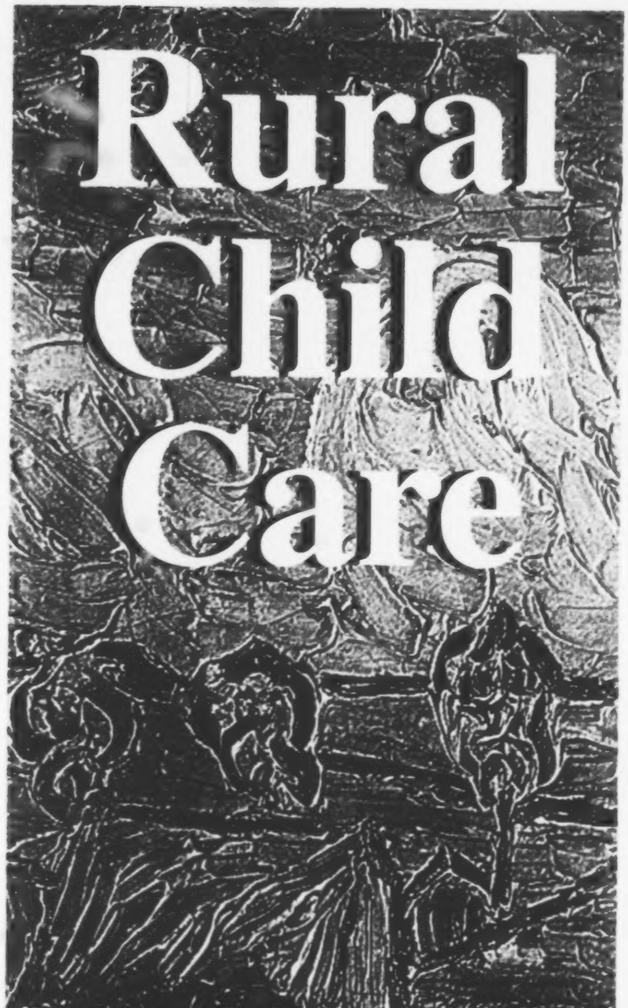
Bô-Jeux, located in Anjou, Quebec, is an aggressive company that cares about the welfare and safety of children and strives for innovation and customer satisfaction. Every year, a new creation is available on the market.

If you are looking for a safe way to entertain young children, we believe that "Tutti Frutti" is what you are looking for! Your life is dedicated to child care and safety... This different play putty is your answer.

THE ONLY PLAY PUTTY MANUFACTURED IN CANADA!

TUTTI FRUTTI
PLAY PUTTY · PATE A JOUER
SCENTED · ODORANTE

7760 GRENACHE
VILLE D'ANJOU, QUEBEC
H1J 1C3
1-800-463-6181



Rural Child Care — The Issues

by Jane Wilson

> *"Farmers are no longer accepting of the fact that their children are being killed or maimed because they have no options for child care and therefore their children must be taken to the work-site — something that is not tolerated in any other industry. The statistics we have gathered to date give the farm fatalities as follows: Ontario — 18 deaths (1989-92, ages 0-15); Manitoba — 11 deaths (1990-1994, ages 0-11); Saskatchewan — 8 deaths (1994, ages 0-13); and Alberta — 16 deaths (1990-1993, ages 0-12)."*
>
> *— Brief submitted in 1995 to the Standing Committee on Human Resources Development by the National Coalition for Rural Child Care.*

One clear result of the lack of child care choices in rural communities is the staggering statistics of child fatalities caused by farm work-related accidents. In the past, the farm wife was able to stay in the house and care for her children. But the number of "stay-at-home moms" is greatly reduced today. Many farm wives are working off the farm to supplement the family's income because it is not high enough to cover living expenses. Other farm women are farming alongside their partners to reduce staffing expenses or to compensate for the lack of hired help. Sometimes, they do both. Some parents can choose between extended family members or neighbours, or perhaps even a quality child care option in a nearby town or family day home. However, in the majority of cases, there are no options.

Child care is an essential service if women are to work alongside their spouses as full partners on the family farm or to be employed off the farm. It is simply not safe to have children playing around machinery, livestock or chemicals while parents are working. Things have changed — the farm is not the quiet, serene place it used to be. It is a business that has critically high stress times and children should not be expected to be part of the work-site.

The agricultural sector is only one example of the rural lifestyle. Fishing, logging and mining communities have child care needs with their own individual characteristics. Fishing communities may need seasonal care while the fish plant is operational. Parents who are involved in mining may operate as single parents for months at a time while their partners are miles away. Similarly, in logging communities, work hours are long and the job may require travelling great distances to get to the logging site.

Tourism provides yet another slant to the same story. Tourist communities operate in many areas on a May to October basis, with parents facing unemployment or greatly reduced work weeks for the remainder of the year. Child care is desperately needed on a seasonal basis.

BEST COPY AVAILABLE

Isolation poses its own problems. If you live in a geographically isolated community and would like a developmentally-appropriate setting for your child in which he/she can interact with other children, what do you do? Who will take care of the children if you are able to find employment in an isolated community?

So what are the options available to rural parents and what can a small community do to develop those options? The key to the issue is the concept of community development. Individual communities know best what they require to meet their child care needs. It is important that communities begin to develop the child care options best suited to their needs. Such options may be as basic as a play group that meets weekly or as complicated as a child care centre operating full-time for six months of the year and reducing its program to a weekly play group for the remainder of the year.

The major stumbling block to the development of community programs is the lack of public awareness. When you live in a community that has never had a service, you honestly do not even think it is possible to achieve that goal. In many instances, rural communities consider child care to be an exclusively urban service. Not so.

Perceptions are not always accurate. Urban residents may not be able to conceive of life without sewer and water. But many rural communities live with water wells and sewage tanks and survive very well. Conversely, rural communities might believe they cannot support child care programs, but that does not necessarily make it so. Rural communities CAN and DO support successful child care programs across Canada.

Support from all levels of government is essential for the development of a quality rural child care system. Grass roots parental input is vital; commitment from local or municipal governments is critical. In many communities, this commitment could be something as simple as providing the use of a building or room in a community centre. Support from provincial and federal governments is also important. Child care is a social issue. When we look at other departments such as health and education, governments give support and input into regional programs. Child care should be no different.

Children are our most valuable resource — we have heard that statement so often that it has become one of the clichés of our time. The trouble with clichés is that, although they are based on a fundamental truth, we too often treat them more flippantly than they deserve. In the light of current economic realities and social instability, it is time to move child care to a priority level. The fact that rural child care is one of the most underserviced areas of child care in our nation should make this a priority for everyone.

> "The death or injury of even one child from exposure to hazardous equipment, chemicals and other dangers inherent in farming operation is one child too many." (Honourable Ralph Goodale, Minister of Agriculture, April 15, 1994). ◆

Jane Wilson is former executive director of the National Coalition for Rural Child Care. Jane lives in Langruth, Manitoba and since 1989 has been the executive director of Lakeview Children's Centre in that community. Born and raised in the area, her involvement in child care issues began when she and her husband Dale lived and worked in Alberta in the 1970s and early 1980s. She has helped organize a local nursery school in a remote northern community, operated a family day home and worked in a Calgary child care centre. After returning to Manitoba in 1984, Jane worked in a child care centre in Portage la Prairie, Manitoba, before becoming involved in the establishment of the rural child care centre in Langruth. She has been a passionate and devoted champion of the rural child care cause. Jane is the mother of three sons, aged 16, 18 and 20, and helps out on the family livestock operation whenever possible.

Profile

The NCRCC

The National Coalition for Rural Child Care (NCRCC) is a newly incorporated non-profit organization whose mission is to ensure that Canada's rural children are cared for in a safe environment.

The NCRCC began in 1994 with the participation of seven rural organizations: Federated Women's Institute; Canadian Federation of Agriculture; Canadian Farmwomen's Education Council; National Farmers Union; Canadian Farm Women's Network; Fédération des agricultrices du Québec; and Association des collaboratrices et partenaires en affaires. The foundation of this movement is the creation of an interactive structure that will support national public education, provincial information sharing and local community initiatives developed to improve access to quality child care options for Canada's rural families.

A funding proposal was submitted to the federal government's Child Care Initiatives Fund, which was then in its last months of operation. The proposal was accepted and NCRCC jumped quickly from a proposal to a reality. A six-member interim board was formed at a meeting in Saskatoon in June 1994. The first annual meeting was held in Winnipeg in July 1995 with 12 board members representing Canada's provinces and territories, as well as the original endorsing organizations.

The goal of the NCRCC is "to unite rural, farm and resource-based community groups to work together with one objective — the realization of quality care to meet the diverse needs of their families." The NCRCC does not promote any one model of child care above another. The Coalition seeks to inform rural communities about the different programs that exist in very small communities and to provide information on how to proceed with individual community development plans. ◆

For further information, contact Barbara Gibson, co-chair of the National Coalition for Rural Child Care, P.O. Box 219, Conquest, Saskatchewan, S0L 0L0. Phone: (306) 856-4630. Fax: (306) 856-2058.

NCRCC

The NCRCC had a display at the Farm Progress Show in Regina in June 1995. Saskatchewan representative Barbara Gibson (left) and former executive director Jane Wilson (right) talk to the then Saskatchewan Minister of Agriculture Darrel Cunningham.

Perspectives From Across Canada

Think Day and Night and You Will See a Miracle Happen

by Margaret Jones

My husband Bruce and I own and operate a grain farm near High Prairie in the North Peace region of Alberta. We have three, healthy, active children: Jeff (9), Justin (7) and Jessica (5). Frustrating and frightening experiences due to a lack of child care options led me to become a rural child care advocate and crusader. My children's lives were in jeopardy whenever I had to work on our farm. Economics forced me to become the hired man, but there was no one to care for our children. Things I had no control over limited my child care options: isolation from family and services; seasonal work (e.g. harvesting, seeding); and non-traditional hours of work. My situation was not unique — many other families are in the same quandary.

A few years ago, I felt there was no choice for me when I buckled my daughter in her car seat, strapped her in the tractor and, with my son beside me, went to work the field. Thankfully, we finished the job without incident. Unfortunately, statistics from Alberta Agriculture's Farm Safety Program indicate many families were not so lucky. In 1993, five of 22 fatalities reported were children under the age of seven who died as a result of riding on/in farm equipment or playing unsupervised in the farm yard. Each farm family's situation is unique, but the bottom line is still the same — our children's lives are being compromised in the process of food production.

When we refer to injuries or death of rural children as "accidents," we imply that an event occurred by chance or unintentionally, and therefore cannot be avoided. Acceptance of this concept hinders measures being undertaken to create change.

I began to question the status quo! Taking action inevitably follows . . .

I began my crusade to promote quality child care services in areas where I knew there was a vacuum. Along the way I realized that farm families are not alone in their quest. Rural families and even our urban counterparts are in distress as well. This crisis did not happen overnight and it will not go away without our co-ordinated efforts. As caring members of society, we must speak up and take action. The National Coalition for Rural Child Care (NCRCC) was born of this need. Government departments play a key role in the development and delivery of child care services, but the users of these proposed services are responsible to identify gaps in the system and their concerns. We must assume some responsibility for responding to our child care needs.

Parents should be able to choose the model of care that best supports their family's needs, but self-care by children or unsupervised care must not be considered an option. Traditional concepts of child care must be modified to accommodate families now. As well as raising awareness about a serious problem, we must also motivate change. Many families struggling with overwhelming responsibilities may not feel able to voice their distress, their ideas and their concerns.

It is important to acknowledge, encourage and promote the few successful rural child care models/programs to raise awareness of practical options. Some projects may not be viable everywhere. Each community is unique and must develop child care strategies reflective of the families and their needs. Each community must also take ownership if these strategies are to work. We must move beyond the "coffee-clique" of talk and complaining about this issue. We need to move into the planning and development stage by encouraging and nurturing partnerships that will ENABLE communities to develop a range of comprehensive child care services that meet the needs of families living there.

> "VISION is having an acute sense of
> the possible. It is seeing what others
> don't see. And, when those with similar
> vision are drawn together, something
> extraordinary occurs."
>
> *— Author Unknown*

Let us not forget the progress that has been made — the achievements and the milestones. We must celebrate the ground that has been broken and forge ahead to break new ground. There is much to be done . . . and miles to go before we sleep. ◆

For the last five years, Margaret Jones has been involved with farm women's organizations championing the cause of rural child care. Currently, she is the Alberta representative for the National Coalition for Rural Child Care.

Decide to Network

Decide to network
Use every letter you write
Every conversation you have
Every meeting you attend
To express your fundamental beliefs and dreams
Affirm to others the vision of the world you want
Network through thought
Network through action
Network through love
Network through spirit
You are the centre of a network
You are the centre of the world
You are a free, immensely powerful source
of life and goodness
Affirm it – Spread it – Radiate it
Think day and night about it
And you will see a miracle happen:
the greatness of your own life.
In a world of big powers, media and monopolies
But of four and a half billion individuals
Networking is a new freedom
the new democracy
a new form of happiness

— Robert Muller

Child Care: Rural Communities in Manitoba Respond

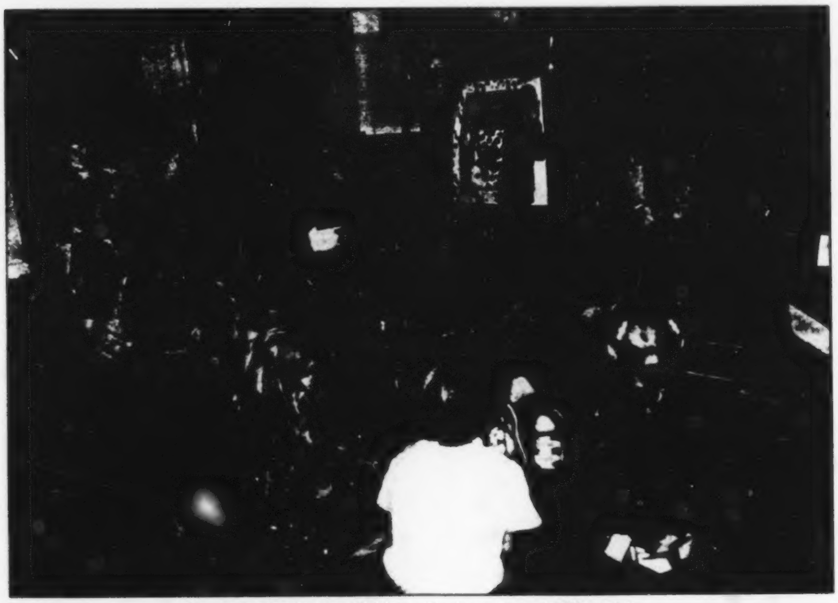
by Marcia Rinn

Ask someone to describe child care in Manitoba and the most common response would involve a centre-based program operating in a large, populated area. However, parents in rural areas are struggling to develop licensed child care services. All want a safe, quality child care program for their children. The development of rural child care often depends upon the hard work and dedication of a few women who successfully work with their communities to make it happen.

• • •

Langruth is a tiny hamlet with a population of 100 (a total population of 500 in the surrounding municipality), located 150 kilometres northwest of Winnipeg. It is strictly an agriculture-based community, with the emphasis on mixed grain and cattle farming. Langruth is home to Lakeview Children's Centre, a child care centre established in 1989 because of the dedicated efforts of four local women and the support of the federal government's Child Care Initiatives Fund.

The Lakeview program offers services primarily to farm families, providing women with an opportunity for off-farm employment or the option of working alongside their partners on the farm. It offers a 28-space, licensed centre-based program, which currently has 38 children sharing those spaces. The centre provides care for infants, preschool and school-age children on a regular, part-time or drop-in basis. It also integrates children with special needs into the regular program. Lakeview offers extended hours (5:30 am to 10:30 pm) to meet the farm community's needs, is staffed by child care professionals and has been a building block for rural child care development nationally and provincially.



LAKEVIEW CHILDREN'S CENTRE

Storytime at Lakeview Children's Centre in Langruth, Manitoba.

• • •

The town of Roblin and surrounding municipalities (population 2,000) are located west of Dauphin, Manitoba. Currently, three innovative and motivated residents are well on their way to the development of a child care program for the area. Betty Dayson, and Glen and Margie Kendrick have formed a non-profit corporation — Parkland Daycare Corp. — and are trying to get their multi-age, extended hours program underway. Parkland Daycare Corp. is now in the process of trying to locate funding for renovations to an available building and is looking at government grants and private support — whatever is available. One of the most exciting things about this program is that they have trained staff waiting to care for the children. This is a real bonus in rural communities where finding qualified staff is often a major stumbling block.

• • •

Strathclair is a community of about 400 persons located 70 kilometres north of Brandon. It looked to Lakeview as a model of rural child care and has a large body of parents involved in the development of a proposal to the Manitoba government. A meeting was held recently at the local school with about 20 people in attendance. The parental involvement in the community is very strong and should improve the project's chances for success. The key to any community development is participation by those who need the service. Strathclair is fortunate in that there are qualified staff waiting to work with the children and also helping to get the feasibility study underway.

◆ ◆ ◆

Shoal Lake, located immediately west of Strathclair, also needs child care. But they are approaching the issue in a slightly different way. They have a core of residents interested in community development, who see the growing number of children in the area as a real concern. These residents see the introduction of a quality, licensed child care centre as a bonus to their community and to the families that live both in town and on surrounding farms. With the support and cooperation of community residents, parents and caregivers, this project has an excellent chance of moving forward.

◆ ◆ ◆

Notre Dame de Lourdes and surrounding area, with a total population of 2,000, is located 120 kilometres southwest of Winnipeg. This community has approached the development of their child care program in yet another way. The existing preschool program, La Petite Montagne Inc., and the moms and tots program, Mini Franco-Fun de Lourdes, joined together to form a children's centre called the Centre d'enfants 123 inc. The goal of the Centre d'enfants 123 inc. is to improve and develop the French language — the first language of the majority of families in the region.

◆ ◆ ◆

All of these examples are in small towns. All are agriculture-based. All want a safe, quality child care program for their children. In Manitoba, rural child care is an issue whose time has come. ◆

Marcia Rinn is a full-time educator as well as a farm wife and mother. Her two-year-old son attends Lakeview Children's Centre in Langruth. Marcia has been a director on the board of that centre since its inception in 1989 and is currently secretary-treasurer of the NCRCC board of directors.

Apple Tree Landing Children's Centre

Weaving a Nova Scotia Community Together

by Donna Livingston

Eight years ago, Apple Tree Landing, a rural child care centre in Canning, Nova Scotia, opened its doors to 28 nursery school children with little more than pocket change and bright promises.

Today, in the same location, a group of young women and toddlers head home after a family literacy workshop, while the local school bus drops children at the door for an after-school care program. Inside, a local artist waits to begin a print-making class for eight- to 12-year-olds and a volunteer is about to open the toy lending library. The story of the centre's growth has much to do with the efforts and dreams of many individuals, but it is also a tribute to the spirit and commitment of the town it serves.

Canning, Nova Scotia, is a typical small village without the resources available in larger towns and cities. In the mid-1980s, the village was on its way to becoming a bedroom community. Many of the main street shops were vacant and its rural inhabitants were becoming more and more isolated. Like many rural areas that once shared a close community spirit, its inhabitants lacked the will to rebuild town life as it had once been.

Around a kitchen table in Canning, a group of parents and community members met in the fall of 1987 to discuss the future of their children and the possibility of providing services within the community for those in need. The goal set out that night was simply "to provide enrichment for rural children regardless of socio-economic status or special needs." With this mandate and the energy of a newly-created board of directors (but no bank account!), Apple Tree Landing Children's Centre was born. Working, laughing and sometimes crying together over attempts to implement new programs without money created an energetic atmosphere that invited success and gained more local support. Since the early kitchen table discussions, the Children's Centre thrives today because the programs are spun from the needs of the community. The threads that strengthen Canning are the creative solutions embroidered by its own people.

They come from Heather and Anita, who approached the Board of Directors with the outline for our first major fund raiser; from Cindy, who suggested a tea party on Cape Split, complete with china and cucumber sandwiches backpacked to the site by dedicated

volunteers; and from the local farmers, who, at their busiest time of year, loaded up hay wagons with nursery children and parents and took everyone apple-picking. ◆

The story of our struggle to implement our dream without financial support is available on a video created by Ron and Carole MacInnis for a presentation made at The Council For Exceptional Children's Conference in New Orleans, 1991, and in San Antonio, Texas, 1992. It is entitled ***The Apple Tree Landing Children's Centre: One Community's Response to its Children in Need****. For more information, contact Donna Livingston, Director, Apple Tree Landing Children's Centre, or Pauline Raven, Co-ordinator, Annapolis Valley Hants CAP-C, P.O. Box 159 Canning, N.S. B0P 1H0. Phone: (902) 582-3086. Fax: (902) 582-1375.*

Some of the programs currently offered at Apple Tree Landing Children's Centre:

- Licensed developmental pre-school
- After-school program
- Arts and craft classes for children and/or adults
- Summer camp
- Toy lending library and parent resource centre
- Family literacy program
- Child care registry and support services
- Parent support groups and drop-ins
- Prenatal nutrition program

Rural Child Care Now — We're Worth It!

by Carol Gott

> *"Something is missing in Rural Ontario — stable, quality, flexible, safe and affordable child care"*
>
> *— news release, Rural Child Care Conference, January, 1994.*

Little has changed for families in rural Ontario, regardless of more than a decade of documentation of the need for rural child care, identification of the barriers to providing rural child care services and the recognition of clear funding inequities for rural communities.

Despite research, demonstration projects, an abundance of local rural child care needs assessments and a formal provincial research paper, many rural families today still have little or no access to quality child care options that are responsive to their particular needs. Between 1985 and 1993, 29 preschool children died in farm work-related accidents. An additional 22 fatalities occurred involving children six to 15 years of age (Farm Safety Association, 1994). Although it is unlikely that this magnitude of child fatalities would not be tolerated in other industries, little government action is apparent.

In January 1994, for the first time, rural Ontario parents, professionals, government representatives and interested community members attended the Ontario Rural Child Care Conference at the Geneva Park Conference Centre near Orillia. Spurred on by a meeting with the Ontario Farm Women's Network, the conference was first supported by the provincial government's Ministry of Community and Social Services, as well as the Ministry of Agriculture, Food and Rural Affairs. Goals of the conference centred around providing rural community input into child care policy directions and linking rural community members across Ontario. A formal research paper on rural child care in Ontario was presented at the conference by Gillian Doherty.

Participants recommended the formation of an advisory committee for rural child care. This committee was to continue work at a ministry level to deal with conference participants' concerns such as: flexibility in the Day Nurseries Act; consistency between regional ministry offices in dealing with issues; the provision of "at home" child care services; and innovative funding approaches to the delivery of rural child care programs. The Ministry of Community and Social Services agreed to arrange and financially support the first meeting of this group.

On June 16, 1994, 11 rural people met in Toronto to discuss the advisory committee, its terms of reference and goals. Much has been accomplished since June 1994. The committee has reached its target of 18 members. The committee now consists of representatives from northern, eastern, western and central Ontario with additional memberships from: Ontario Farm Women's Network, Ontario Farm Safety Association, Ontario Women's Institute and Le Réseau ontarien des services de garde francophones. Committee efforts have centred around issues raised at the first rural child care conference. The committee spent three days together with corporate child care representatives developing strategies to deal with flexibility in licensing, consistency between ministry offices and the provision of "at home" child care.

A second conference was held in March 1995, targeting inter-ministerial responsibilities in child care. Prior to this conference, a meeting was held with the Minister of Community and Social Services and the Minister of Agriculture, Food and Rural Affairs. Other ministries have been involved through meetings and correspondence. Direct results of these meetings have included the development of a Ministry of

BEST COPY AVAILABLE

Agriculture, Food and Rural Affairs fact sheet on rural child care to be displayed with other information fact sheets in agriculture offices across Ontario.

Still, much work needs to be done. The change in government following the 1995 election has meant new challenges for rural child care in Ontario — challenges we will continue to face in our quest for quality child care for the children in our community. The bottom line for us is clear....

Rural Child Care NOW
— We're Worth It! ◆

Carol Gott is executive director of South East Grey Community Outreach (SEGCO) and is president of the Ontario Coalition for Better Child Care. Carol has served as the Ontario representative on the NCRCC board of directors. She is the mother of five children.

A Success Story in Rural Ontario

by Carol Gott

In December, 1985, a small group of community members gathered around a kitchen table to discuss the lack of services and supports in South East Grey, a community in the Georgian Bay area. The dream was a community-driven grassroots organization that could provide flexible, responsive, accessible and affordable services to the people living in small villages, hamlets and across the concessions of South East Grey.

And so on May 28, 1986 — with the active involvement and support of Bruce Grey Children's Services, Children's Aid Society, Grey Owen Sound Health Unit, Board of Education, area churches, local Women's Institutes, local doctors, provincial and municipal governments and many others — South East Grey Community Outreach (SEGCO) was born. With its birth, SEGCO brought new opportunity for rural communities across South East Grey to organize and build accessible services for their community — their children, youth, parents, caregivers and seniors.

Over the past decade, programs and services have grown. SEGCO has changed its name to "Kids 'N Us, SEGCO," and a new mission statement, "Strong Families...Strong Communities," has been adopted. These changes are the result of 10 years of working in partnership with hundreds of volunteer community members, agencies, organizations, churches and government officials.

In 1995, Kids 'N Us, SEGCO serves fourteen villages/hamlets and the surrounding communities in eight townships of Grey County. The population of these villages ranges from 150 to 1,300 with only three locations having populations greater than 600. Communities are organized into seven "hub locations" each with its own program manager who is able to provide information to parents, youth and community members regarding all the services available in their community.

This "hub model" approach has facilitated the development of a comprehensive rural child care system by interconnecting services and families' fluctuating needs. The importance of the hub model is clearly illustrated by the stay-at-home parent who learns, while attending a local play group, that it is possible for him to use the licensed local child care centre on a drop-in basis, or the working parent who learns of the local play group as she prepares for her six-month maternity leave.

Kids'N Us, SEGCO works collaboratively with many other organizations. On a daily basis, it works closely with the Board of Education, Youth Employment Services, the local health unit and mental health counselling services. Examples of collaboration in specific community projects include a partnership with other community agencies to operate an infant child care program for teen parents at a local high school, the development of an alternative junior kindergarten proposal and the transfer of local funds to a local child care supervisors' group that promotes peer support and staff training for local child care staff.

Some of the services and programs offered through Kids 'N Us, SEGCO:

- Community Playgroups
- Elementary Co-Op Program
- Family Workshops
- Resource Lending Library
- Theme Box Library
- Kids 'N Us Newspaper Columns
- Support to Informal Caregivers
- Support to Youth Caregivers
- Information Warmline
- Home Safe Line
- Special Children's Programs
- Great Parent Break
- Licensed Home Child Care in a Provider's Home
- Licensed Home Child Care in the Children's Home
- Licensed Centre-Based Care
- Licensed Before- and After-School Care
- Assistant Youth Leaders Program
- Youth Drop-In Programs
- Students Against Boredom

Last year, more than 600 families with more than 1,000 children and youth participated in at least one of Kids 'N Us, SEGCO's programs. Much of the agency's success is a result of strong community effort and local and provincial government support. The organization has evolved from a board of directors (mainly parents), whose interest, commitment and common goals have resulted in the implementation of flexible, accessible community services. More importantly, this organization now provides an organized body of voices who are willing and able to advocate for rural community needs, identified by the people of those communities. Its strength has been, and continues to be, the people of the community — the dedicated volunteers, the valued participants and the energetic employees.

◆

For more information about Kids 'N Us, contact Carol Gott, Executive Director, SEGCO, Box 51, Markdale, Ontario, N0C 1H0. Phone: (519) 986-3692. Fax: (519) 986-2022.

Pesticides: A Hidden Danger

A British Columbia Case Study

by Estelle Lefurgy

In 1992, the then Progressive Indo-Canadian Community Services (PICS, currently Progressive Inter-Cultural Community Services Society) was awarded a research grant by the Secretary of State to: research and document the child care needs of Indo-Canadian farm workers in the Fraser Valley; and develop recommendations for a model or models of child care that would meet the unique needs of Indo-Canadian farm workers.

Data from the research study indicated that within the target group of Punjabi farm workers and their households, approximately 1,500 children were being exposed to the working conditions on the farm site at regular intervals during the summer months. Four out of 10 children who attended the farm sites were younger than school-age.

When children accompany adults into the fields, they may be exposed to pesticides because inappropriate attention is paid to the occupational health and safety of the task environment. The most frequent type of exposure occurred when children went into the fields immediately after a spraying. A total of 82.9 per cent of the survey respondents could recall incidents when children were exposed. In cases where children did become ill, the grower provided medical help in 87.7 per cent of the incidents. Also, in 92.2 per cent of cases where children became ill, respondents reported that the children received attention from a doctor.

What are some of the health symptoms related to pesticide exposure?

A total of 80.5 per cent of the children reported fatigue; 81.7 per cent reported excessive sweating; 47.6 per cent reported headaches; 24.4 per cent reported sore throats; 8.5 per cent reported itching and sneezing; 7.3 per cent reported skin rashes. Other symptoms included burning eyes, dizziness, blurred vision, flu-like symptoms, excessive salivation, stomach cramps/diarrhea and nausea/vomiting.

The report authors state:

> *"It is clear that women face potential reproductive health problems from both direct and indirect exposure; however, the effects of early childhood exposure to pesticides on adult reproductive health, particularly for women, are not yet clear. The potential is sufficient enough to warrant a good deal of caution when it comes to children's exposure to these substances."*

Why do farm workers take the children to the farm work site?

Often, there are no other options. During the farm season, no one is available in the household to look after the children. Also, the farm worker does not earn enough to afford quality child care.

Respondents who indicated dissatisfaction with their current child care arrangements were asked what prevented them from making changes. The most frequent reason cited in eight out of 10 cases was that more suitable arrangements would be too expensive. Also, eight out of 10 responded that they only need more suitable arrangements on a seasonal basis. One in six respondents indicated that, while there were more suitable arrangements available to them in the community, these arrangements were not culturally relevant to their needs.

When asked what their preferred child care arrangement would be in a normal year, respondents indicated most frequently that their preference would be a child care centre. From further data collected, it became clear that such a centre would need to be open during the peak farming season from 6:00 am to 10:00 pm.

PERSPECTIVES FROM ACROSS CANADA

Another question was, "How important do you feel that it is for the farmers or contractors to assist in the provision of child care arrangements during the farm season?" A total of 79.1 per cent indicated that it was very important. When asked to indicate in what ways their employers might provide child care arrangements, 17 out of 20 respondents felt that employers should provide some form of child care allowance, either in cash or through the provision of a community-based child care centre. A second option for one out of five respondents was a preference for more flexible work hours that would allow them the time to care for children or find suitable alternatives to their current farm season arrangements.

The PICS study presented 21 recommendations. The first recommendation was "that a pilot project be started for children of Punjabi farm workers in Surrey in the summer of 1995." In February, 1995, PICS submitted a proposal for seasonal care to the B.C. Ministry of Women's Equality, Child Care Branch. In August, the ministry signed a four-month contract with PICS under a Federal Strategic Initiative Agreement to conduct a pilot project. The project will test how to address the seasonal hours and atypical needs of farm workers within the structure of existing services. ◆

Estelle Lefurgy, lives in the forested hillside community of Ryder Lake, located east of Chilliwack, B.C. Her struggles to acquire quality child care for her four sons over the years made her aware of the lack of options for rural families. As a result, she has been active on behalf of rural families. In 1992, she accepted an appointment to the B.C. Provincial Child Care Council. Estelle is currently a representative of the Federated Women's Institute of Canada and the NCRCC board member for British Columbia.

Newfoundland and Labrador:

A Difficult Situation

by Katherine Muggridge

Currently, Newfoundland and Labrador are experiencing one of the worst economic periods in decades. Unemployment due to cutbacks from both the provincial and federal governments has affected all public sector workers, including employees in the public service, education and health care. The implementation of the cod moratorium has not only put fishery workers out of work, but has affected people in the spin-off industries as well. Many workers in these spin-off industries have lost their livelihood without compensation. Resource-based industries such as forestry and mining are also faring poorly.

People in all of these situations have had to leave the province to find employment or stay here to work for minimum wage, rely on family for assistance or resort to social assistance. In essence, displaced workers and many of the youth have been trained in Newfoundland and Labrador, but their expertise has been gained by other parts of the country and other parts of the world through out-migration of these unemployed, highly qualified individuals.

The unemployment problem also creates uncertainty with regard to child care, especially in rural areas. Although child care services are provided to each of the provincial regions, a significant portion of those services are located in urban areas. There are 131 child care centres in Newfoundland with a total of 3,751 spaces. Of that total, 78 centres and 2,541 spaces are located in the St. John's area. The remainder of the island portion of the province and Labrador have 53 centres with 1,210 spaces (government statistics, June 1995). Ninety-nine per cent of coastal rural areas of Labrador and Newfoundland have no child care facilities available.

Cabot Institute of Applied Arts and Technology has a two-year diploma program and a spacious, well-equipped training facility with professional staff that provides quality child care as well as quality training for its students. However, without child care facilities, where will these students find employment? Will they, too, leave to use their skills elsewhere?

Potential child care facility operators know there is a need for such facilities in rural areas, but they have to look at the risks involved. Initially, there could be 25 children in an area needing child care but, with cutbacks, lay-offs, closures and out-migration, the number could quickly decline. Many people are afraid to take the chance of pumping money into a new building when the future holds so much uncertainty that they could be left with a huge bank debt and an unused facility.

Unfortunately, the provincial government has cut out all start-up grants, as well as supply and equipment grants to child care facilities. Unless one has the financial backing or access to a building already in existence, set-up costs are far out of the reach of most people.

The need for high quality child care in the rural communities of Newfoundland and Labrador is not declining. Children need dependable, quality care, particularly when their families are under stress. There is no end in sight, as government continues to cut back and the impact of the federal changes to the Canada Assistance Plan have not yet been felt. ◆

Katherine Muggridge is a retired educator from Bonavista Bay, Newfoundland and is the Newfoundland and Labrador representative on the National Coalition for Rural Child Care.

BEST COPY AVAILABLE

PERSPECTIVES FROM ACROSS CANADA

Child Care in the Northwest Territories

by Karla Friedman-Dibdin

The Northwest Territories is spread across a vast area, but has a population of only 65,400. Many different cultures make up the population, including Inuit, Native and Métis. The Eastern Arctic has a large population of Inuit people and it has been proposed that the Nunavut Territory will be created in 1999.

INUKSUK INFANT DEVELOPMENT CENTRE

The Inuksuk Infant Development Centre in Inuksuk High School, Iqaluit, NWT. Shown, from left to right, are: (front row) Joshua and Rosemary Ipeelie; (middle row) Nellie and Patrick Juralak, Ronald Olikaak, and Christopher Ugyuk; (back row) Douglas Rieland.

The North is a rapidly growing area with a high birth rate of 30 per 1,000 people. The number of teenage births is the highest across Canada; in most cases, it is double the provincial rates. There are 125 babies born per 1,000 teenagers. With the large number of children born, there is a great need for child care. However, the Northwest Territories only has 46 licensed child care facilities and 17 of these are located in Yellowknife.

Some of the smaller isolated areas do not have access to licensed care. However, the Territorial Government recognizes this fact and provides child care subsidies of up to $500 per month per child for low income parents (working or attending school) to obtain unlicensed care. If the families are using licensed care facilities, they may receive a maximum subsidy of $700 per month per child.

Infant care is the least available type of care. In the 46 licensed centres, there are only 110 infant spaces.

In the Northwest Territories, as everywhere, teenage parents need a tremendous amount of support and encouragement. Very few organizations are set up specifically to help teenage parents in the Territories.

The Northwest Territories has a long way to go before accessible, affordable, flexible, quality child care is available to everyone. But, by taking it one step at a time, we believe it is possible to achieve this goal. ◆

Karla Friedman-Dibdin is the Northwest Territories representative for the National Coalition for Rural Child Care. She lives in Iqaluit on Baffin Island and works as director of a child care centre. Karla holds a degree in Child and Youth Studies and a two-year diploma program in Early Childhood Education.

The Saskatchewan Picture

by Barbara Gibson

When my children were small, I sometimes took them to my in-laws who lived 16 kilometres away so that I could work with my husband on the farm. But most often, the children rode on farm equipment with us or played in the yard while we worked on equipment. When they were very young, we also had 40 head of cattle. While my husband and I worked with the livestock, the children were placed in a pen in the barn to play. Another option was to put them inside the truck cab. My personal goal as a member of NCRCC is to ensure that rural child care becomes a reality so that when my children are parents themselves, they will be able to farm without having to worry about whether their children are safe.

In 1994, 52 per cent of all children nine years of age and under in Saskatchewan lived outside the province's 12 major cities. There were 212,590 rural families with an average size of 3.1 members per family. Although only 48 per cent of Saskatchewan's children live in urban areas, about 85 per cent of licensed child care centres are located in the province's cities. A more detailed breakdown shows that 35 per cent of the centres are located in Regina, 25 per cent in Saskatoon and 25 per cent in other urban centres. Twelve per cent are located in rural areas, while the remaining three per cent are found in the province's northern section.

Statistics indicate that in 1994 there were eight deaths involving children under the age of 15, with an untold number of farm-related injuries. This chilling statistic illustrates the lack of viable child care options for rural families. Our children live and play in the workplace and it is not always a safe place to be.

The economic picture in Saskatchewan is such that more and more families have either one or both spouses working off-farm or, in another common scenario, both partners work full-time on the farm. The depopulation of Saskatchewan has made it more difficult to rely on grandparents and extended family members

for child care. They are either not in close proximity to the farming operation or they are employed themselves. Typically, licensed centres offer 7:00 am to 6:30 pm child care, with little flexibility. Increasingly, jobs on the market are part-time, shift, casual or seasonal.

In Saskatchewan, we are looking for a "made in Saskatchewan" response to the need for quality, affordable, accessible child care — developed by communities in partnership with government. The Department of Agriculture and the Department of Social Services are working together to ensure that Rural Service Centres in the province make available resources such as a child care information kit, rural safety brochures from Saskatchewan Labour and safety videos.

Saskatchewan has also allocated $140,000 for pilot projects in rural areas, one of which will be in the town of Outlook. In October, the Outlook and area child care group received a grant of $9,800 from the Department of Social Services to help establish a child care registry. This registry of qualified caregivers will be accessed by rural people during peak farming times, people with off-farm employment and any other residents in the area. A needs assessment will also be done in order to identify and initiate other needed child care services.

However, there are barriers in place in Saskatchewan that prevent families from accessing other programs that might help them. One example of a barrier is the hire-a-student programs in the rural sector, which at first glance would seem an opportunity to acquire child care during the peak summer months. However, government regulations have put a roadblock on this avenue by stipulating that students must work outside the home. In many cases, the spouse has a vested interest in the farming operation and the prospective employee has experience in child care. But, under existing regulations, child care is not allowable. ◆

NCRCC Co-Chair Barbara Gibson lives in Conquest, Saskatchewan. The Gibsons grow lentils, peas, durum wheat, hard red spring wheat and mustard on their grain farm. Barbara has been working on rural child care for 18 years and is confident that, with the formation of the NCRCC, rural families will finally have a voice.

New Brunswick: Working Together

by Gabriele Kretzschmar

Fifty-two per cent of New Brunswick's 760,000 people are considered to be living in rural areas. The current trend shows that more and more people are moving from the urban centres to the rural districts. As a result, there is a growing demand for rural child care services. Since 1990, two major provincial organizations have taken a leading role in tackling the rural child care issue. One of these is the New Brunswick Farm Women's Organization, officially formed in 1986; the other is the Early Childhood Coalition Petite Enfance.

KRETZSCHMAR

The Kretzschmar farm in Gagetown, New Brunswick, along the banks of the St. John River.

The New Brunswick Farm Women's Organization initiated the Rural Child Care Committee in 1994 with representation from the Coalition, the Women's Institute, the Farm Women's Organization and the Agricultural Employment Service. The Committee's focus is to help establish rural child care services where needed.

Plans for a major pilot project involve the development and delivery of a child care training program to provide services to farm family homes. The project has been in the planning stage for almost two years and hopes are high that it will be funded through the provincial government.

An initiative by the federal government under Brighter Futures (Community Action Plan for Children) is the establishment of family resource centres throughout Canada. Although the focus is on children with special needs, the general population also has access to the services. In New Brunswick, 17 of these centres have been planned. In our neighbouring province, Nova Scotia, 13 of these centres are in the planning stage. A few of these centres have been established in rural districts.

These projects are a step in the right direction, but they meet only a very small part of the child care needs in rural New Brunswick. ◆

Gabriele Kretzschmar lives in Gagetown, New Brunswick with her husband and two sons, aged seven and two. The Kretzschmars are second generation farmers. Gabriele is currently vice-president of the New Brunswick Farm Women's Organization and sits as New Brunswick's representative on the Board of the NCRCC.

PERSPECTIVES FROM ACROSS CANADA

The FAQ and Rural Child Care

by Lise Dufort

Adapted from ***La FAQ et la main-d'oeuvre domestique agricole : Le rôle des intervenants associés****. Prepared by the Fédération des agricultrices du Québec, 1992. Updated August 1995.*

The Background

The Fédération des agricultrices du Québec (FAQ) has been claiming for several years that farm women should have access to a qualified domestic farm labour force whose main tasks are child care and housekeeping. Throughout the years, the idea of a domestic labour force has gradually been redefined as rural child care, thus focusing on the safety of farm children. These demands are based on well-defined objectives and on a greater and more recognized professional image for farm women.

The FAQ has identified several elements and numerous potential partners for this initiative. We have already approached many of the possible partners and initiated collaboration with them.

Elements and Partners

This initiative can be divided into four main elements, none of which is totally independent from the others since they often rely on shared responsibilities. The elements include:

- identification of the needs and definition of the required services;
- service provision (recruiting and placement);
- financial assistance; and
- training of the labour force.

Identification of the Needs and Definition of the Required Services

In June 1991, the FAQ conducted a province-wide survey to clarify the needs and identify the services and programs that should be implemented.

The FAQ believes that it should have sole responsibility for defining the needs of its members and that it should, based on the information obtained, then appeal to the various partners in order to identify the services and/or programs currently available. The Canada Employment and Immigration Commission (CEIC) and Agriculture Canada, among others, have indicated their interest in collaborating with the FAQ on this part of the initiative.

Service Provision (Recruiting and Placement)

The FAQ has already identified the Union des producteurs agricoles (UPA) as the most qualified partner for this element of the initiative because of their technical expertise and organizational experience. The placement network that already exists under the Services d'emploi agricole (SEA) seems to function extremely well and dealing with the requests of farm women would not require any additional resources in the already-existing structure. However, we have found over the years that the SEA has not been able to meet the child care needs of farm women, undoubtedly because the SEA did not consider this a priority and did not have great interest in the service. Therefore, we have had to rethink the type of services to be offered. Family day care agencies managed by farm women were envisioned but due to the current moratorium in Quebec on the number of subsidized spaces, this solution is not feasible for the time being. Currrently in the context of reconciling work and family, we are proposing a form of child care in the child's home.

Financial Assistance

Access to child care brings with it expenses that vary according to the level of service obtained. Whether for permanent, seasonal or part-time help, these additional costs may be unaffordable for a great many farm women, especially for those who receive no direct remuneration for their work.

For this reason, the FAQ is working with different levels of government, federal as well as provincial, to obtain data on the identified needs and on equity with other sectors of the population. The FAQ believes that the agricultural sector is at a great disadvantage in comparison with the urban sector especially in access to supports that help women join the labour force. The solutions suggested include: tax credits, child care fees considered as business expenses and direct subsidies.

However, the FAQ believes that setting up a service structure must not be conditional upon having government financial support for individuals, since the time frame for these two things could be quite different — a few months to set up the service and several years to establish the financial support system.

Training for the Farm Domestic Labour Force

This element is complementary with the recruiting and placement component. Since the environment in a farming operation is complex and generally quite unfamiliar to the general population, the FAQ considers it absolutely essential to train a labour force that is qualified and competent, particularly with regards to child safety on the farm. Organizations involved in accident prevention could collaborate as partners in this training.

Responsibilities of the Fédération des agricultrices du Québec

Because this is a project with a strong multidisciplinary component with links to the agricultural as well as the governmental and university fields, the FAQ will assume a coordinating role with the many partners and will participate actively in setting up a concrete service that responds to the needs of farm women. ◆

Lise Dufort is the Quebec representative for the National Coalition for Rural Child Care and the executive director of the Fédération des agricultrices du Québec.

RESEARCH UPDATE

Family Nights at Day Care

by Gloria Baker and Jennifer Warnyca

Eve is a lone parent taking courses in order to improve her job situation. Her 20-month old son is in day care. When she picks him up at the end of the day, they go back to their basement apartment. Eve prepares dinner, does the chores and then falls exhausted into bed.

Bob and Virginia are an active working couple whose daughter also attends day care. They try to find a comfortable balance of work, rest and recreation, individually, as a couple and as a family. However, they share a sense of isolation from their peers in general and, specifically, from other parents with whom they could share the joys and challenges of parenting a toddler.

The early childhood team at the West-Main Health Unit in Vancouver, British Columbia, is a multidisciplinary team that works with children under five years of age and their caregivers. We had experienced great success in offering support and education programs to parents whose children attended preschool/nursery school. Now, our challenge was to organize programs for day care parents whose attendance at similar programs was consistently poor. This response was understandable when you consider that most programs were offered at night and required parents to pick up their children, feed them and find a babysitter so that they could return to the centre. We had to find another solution.

We decided to try Family Nights — a program that allows parents to stay after work and share a meal with their children, other families and day care staff. The meal is followed by a discussion group for the parents while the children share an activity. The goal of Family Nights is to create a community that gives support to day care children and their parents. The program addresses the concern expressed by Margaret Mead:

> *"We now expect a family to achieve alone what no other society has ever expected an individual family to achieve unaided. In effect, we call upon the individual family to do what a whole clan used to."*

We put together a proposal for funding with the parents and staff of West Point Grey Daycare, a child care centre that embraces a variety of socioeconomic and cultural backgrounds. We were successful in getting funding from the Ministry of Social Services to establish and evaluate Family Nights for a year. We quickly organized a planning meeting with parents and the first Family Night was launched in February 1993.

Our planning and organization were based on the following principles:

- Family-centered child care plays a vital role in facilitating the growth and development of children (Weissbourd, 1992).
- Information about child development enhances parents' capacity to respond appropriately to their children (Wandersman, 1987).
- Social support networks are essential to family well-being (Gottleib, 1983, 1988).
- Parents are more likely to come to a meeting they have helped plan (Foster, 1994).

Organization

The practical aspects included:

- Frequency of the program — We committed to once a month for one year.
- Time — The most convenient time was from after work until 7 pm.
- Advertising/Registration — Posters and newsletters advertised upcoming programs; parents signed up on a sheet; and a phone committee was used for special events.
- Space — We used the day care space, which was located in a church basement. The church lounge was available for separate parent discussion groups.
- Dinner — We tried various menus but the easiest and most popular meal was take-out pizza. Beverages and dessert were also provided.
- Child Care — Day care staff were paid to stay the additional hours. This provided continuity for the children.
- Budget — Meal costs, child care, room rental, speakers, resources (books for parents, equipment for kids), an administration fee and funding for evaluation were built into the proposal.

The Early Childhood Team initially took responsibility for the programs but this was taken over by the day care staff and parents. The program itself evolved through the year as various formats were tried. The parents decided on the topics for discussion and made suggestions for speakers and resources. We recommend alternating between two formats:

- A parent-oriented session where the parents are separate from the children for their meal and the discussion group. This allows for undistracted discussion, and the parents get to know each other better. It works best when there is a speaker whose topic does not involve the children in any activity.

- A family-oriented session where everyone eats together and then shares an activity (such as songs, storytelling and games). This format really builds a sense of community in the day care.

A broad range of topics were discussed over the year. Parenting issues such as tantrums, temperament, eating and sleeping concerns were very popular. Other topics included: *Preventing Sexual Abuse*, *Television and Your Preschooler*, *Handling Childhood Emergencies*, *Making Music with your Kids*, *Allergies*, and *Motor Development*. In addition, the Health Department team was available for individual counselling and support.

Evaluation

The evaluation was conducted by the Health Department psychologist. Structured interviews were conducted before and after the program. As well, parents and staff were contacted in an effort to informally evaluate the program on an ongoing basis and make changes to any aspects of the program that warranted adjustment.

The initial questionnaire asked parents:

- how happy their child was at day care and at home;
- if there were other parents at the day care with whom they could discuss concerns or call on for help;
- what their comfort level was when discussing information or problems about their child with the day care staff; and
- what they were hoping to get out of Family Nights.

Throughout the year, parents and staff were encouraged to provide feedback regarding sessions they had attended and to contribute to the running of the program.

Staff noted that prior to the program, parents tended to bring their children into the day care and then either leave immediately or speak briefly with staff before going. As the program progressed, staff reported that parents were more likely to arrive and engage in conversation with other parents before leaving, giving the staff the impression that parents were more connected to one another as a result of the program.

After Family Nights had been going for a year, a telephone survey was conducted with the parents. The questions asked were:

- Did you get what you were hoping to out of Family Nights?

  More specifically, did you get:

  a) information pertinent to childrearing/optimal parenting?

  b) the opportunity to connect/get support from other parents in the day care?

  (These were the two expectations parents described in the initial questionnaire.)

- How did your children feel about these evenings?
- Do you have any comments about the timing of sessions, format, etc.?

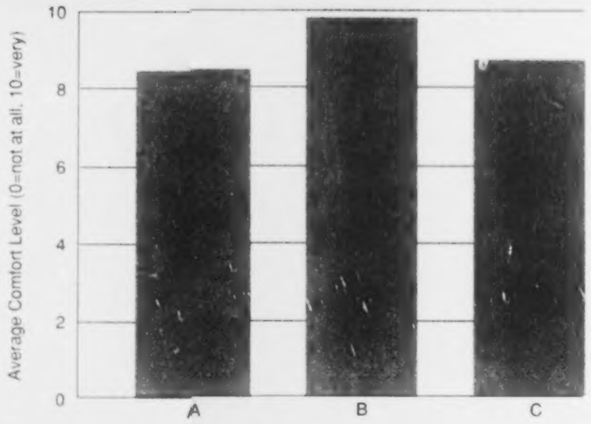
One of the problems with successfully completing this evaluation was the transitory nature of the families in the day care. Because the centre is for children aged 18 months to three years, there is a rapid turnover. This made it more difficult to contact parents both pre- and post-program. However, 15 of the original families were contacted and interviewed. Only one parent from each family was interviewed due to the time required to conduct the survey.

Results

Twenty-eight parents filled out the initial questionnaire. In general, the parents whose children attended the centre were happy with the staff and the day care situation for their children before Family Nights began (see Fig. 1). The parents reported very high comfort levels when it came to asking general or problem related questions about their child. This good relationship continued with the Family Night program.

One implication of this level of satisfaction is that it is much easier to get a new initiative such as Family Nights off the ground. On the other hand, if such a

Figure 1: Initial questionnaire: Parents' comfort level with day care and staff (N=28).



On a scale of 0 to 10

A) How happy would you say your child is in day care?

B) How comfortable do you feel asking the staff for information about your child?

C) How comfortable do you feel discussing problems you are having with your child?

relationship between parents and staff does not exist. Family Nights have a great potential for improving parent/staff communication.

The two things that parents stated they hoped to get from the program were information regarding childrearing and some connection with other parents. In the post program survey, *all* respondents said these expectations had been met. They were very happy with the information sessions. This is probably a reflection of the fact that they chose the topics that were discussed.

But the most striking finding was the change in parents' feelings of connectedness with other parents (see Fig. 2 and 3). Initially, parents at the day care were asked if there was someone with whom they could discuss parenting concerns or call on for assistance. Only only one-third responded "yes." In the post-program surveys, this number had risen to 100 per cent, with the average number of parents they could contact increasing from 1.8 to 4. It was clear that the goal of increasing the sense of community in the day care was met. The Family Nights seemed to enhance the parents' feelings of membership and social support.

Figure 2: Percent of parents who discuss parenting concerns with other day care parents (N=15)

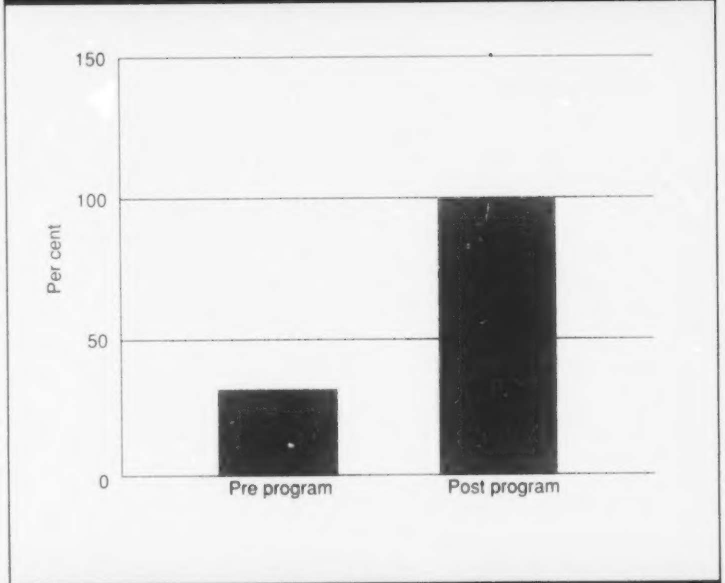
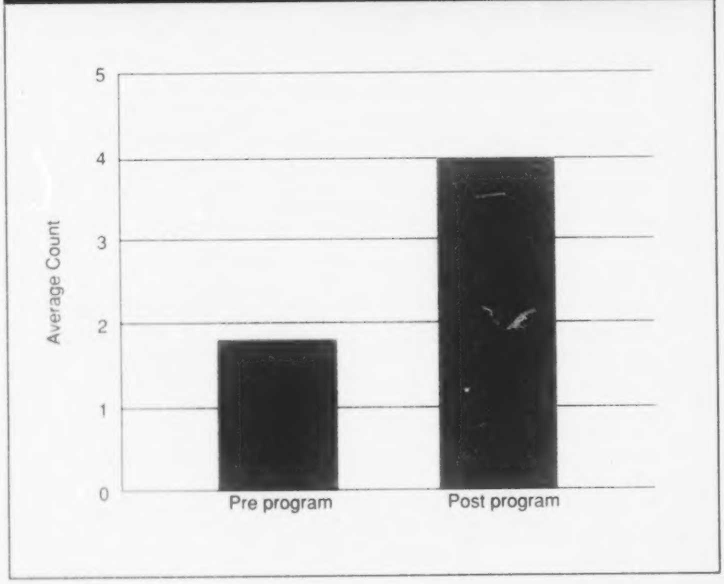


Figure 3: Average number of parents with whom they could discuss parenting concerns (N=15)



The positive outcomes for parents of the connection they had with each other is illustrated by the following comments made during the post-program survey:

"You could say 'My kid is driving me crazy' and everyone would understand and support you and then give you some help. You'd go away feeling so much better — O.K. with things."

"Parents are really isolated these days. We did not know any other parents. After Family Nights we knew other families with whom we still socialize, even though we have moved our children to different day cares."

"You feel comfortable knowing other people have rough days and it helps to know how others get through it."

"They're fun. It's not like regular day care meetings where you sit there for hours and don't even talk about kids."

"I couldn't believe how much I learned from other parents. We made great friends we still see. I really miss the Family Nights."

"Man it's great when you find out you're not the only one struggling to figure all these things out."

With respect to the impact on the children, the following advantages were mentioned:

"My child was really proud of the centre and that it was now a place mommy came to as well."

"My child was always high-spirited after the meetings."

"It was like a family event for the child, special, with pizza and parents!"

The staff were interviewed informally pre- and post-program. Their perspective on the program was generally very positive.

Discussion

What is the current situation regarding Family Nights today? The program continues at West Point Grey Daycare, now into its third year. It is completely run by staff and parents. The Health Department occasionally provides speakers. As well, several other day cares have begun similar programs as the concept spreads. We have found the program can be managed with little or no extra funding if:

- day care staff can stay an extra two hours once a month;
- dinner is pot luck or low budget;
- speakers are found through health departments, universities and other agencies who will provide their services at no charge; and
- day care or other space is available at no charge.

As the evaluation shows, having Family Nights is a wonderful way of helping parents connect with each other while providing an educational and supportive program. ◆

Gloria Baker has a Masters Degree in Psychology and has worked with young children and their families for many years. Jennifer Warnyca is a Community Health Nurse at the West-Main Health Unit of the Vancouver Health Department. She works with the Early Childhood Team in providing services for children, families and caregivers. The authors would like to give special thanks to Shelley Tisdall, the supervisor at West Point Grey Daycare, whose vision and constant support made this program possible.

References

Delgado-Gaitlin, C. (1991). "Involving parents in the schools: A process of empowerment." *American Journal of Education*, 100(1): 20-46.

Foster, S. (1994). "Successful Parent Meetings." *Young Children*, 49(1): 78-80.

Gottleib, B.H. (1983). *Social Support Strategies*. Beverly Hills, CA: Sage.

Gottleib, B.H. (1988). "Marshaling Social Support: The State of the Art in Research and Practice." In B.H. Gottleib (Ed.), *Marshaling Social Support* (11-51) Beverly Hills, CA: Sage.

Wandersman, L.P. (1987). "New Directions for Parent Education." In Kagan, Pwell, Weissbourd, & Zigler (Eds), *America's Family Support Programs*, New Haven: Yale University Press, pp. 207-227.

Family Nights Keys to Success

Interested staff

Parent involvement in organization

Have both interactive parent education sessions with child care and child-focused sessions for the whole family

Dinner

Across Canada

MANITOBA — Manitoba Child Day Care has implemented a system of combining group and family day care services within specific geographical areas under a single day care coordinator. This innovation has resulted in a community-based model that provides a more comprehensive and efficient overview of services available in a particular area. Although day care coordinators must now be cognizant of two sets of regulations, they believe the system will help them become more attuned to community needs and specific issues.

Quarterly meetings between Manitoba Child Day Care and the Manitoba Child Care Association enable both groups to connect on a regular basis and maintain a current view of each other's activities. Topics such as pilot projects, available funding dollars, and policy-making are discussed at these meetings and are expected to lead to increased mutual awareness and understanding of each other's role in the future of child care in Manitoba.

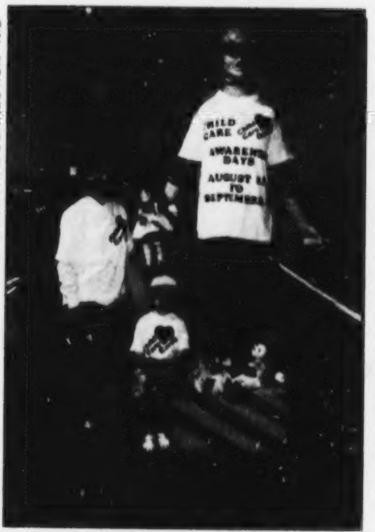
ONTARIO — On October 2, Minister of Community and Social Services David Tsubouchi announced a number of cost-cutting measures including: the elimination of the Child Care Program Development Fund, which was used to provide start-up funding for new non-profit child care centres; and the elimination of funding for community neighbourhood support services and multi-service centres. Tsubouchi said the government will be making further spending cuts in the months to come.

SASKATCHEWAN — During the annual general meeting of the Saskatchewan Child Care Association, members voted unanimously in favour of affiliating with the Canadian Child Care Federation.

In October, the Outlook and area child care association received a grant of $9,800 from the Department of Social Services to help establish a child care registry. The registry will help rural families find qualified caregivers during peak times in the farming year.

The new Minister of Social Services in Saskatchewan is Loren Calvert.

NOVA SCOTIA — Silent Sam, the mechanical man who works for the Halifax-Dartmouth Bridge Commission, donned a special t-shirt to help celebrate Child Care Awareness Days in Nova Scotia. Child Care Awareness Days 1995 (CCAD) were held August 23 to September 10 and promoted the theme "Quality Child Care: A



CHILD CARE CONNECTION - N.S

Pictured with Silent Sam are Anne Smith, CCAD coordinator and her daughter Gillian

Good Place to Grow." CCAD provides child care providers with the time to focus attention on their work and its contribution to Nova Scotia's social and economic well-being.

NATIONAL — On November 9, the Vanier Institute of the Family received the Distinguished Service to Families Award from the National Council on Family Relations in Portland, Oregon. Since 1973, the award has been given annually by the Council to "recognize contributions made to the cause of the family by persons (or organizations) who provide leadership and/or service in action programs at the cutting edge in society, who more often represent the future rather than the past and who responsibly pioneer with new programs, ideas and policies." The Council gives the award each year to "one individual or organization from the U.S. or Canada who has had a positive impact upon the quality of family life on either the local, state or national level." The Institute is the first Canadian recipient of the award. Previous winners have included Hillary Rodham Clinton and Coretta Scott King.

National Child Day, celebrated on November 20, commemorates the adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In addition to a variety of activities and celebrations that took place across the country, many individuals concerned about children wore a royal blue ribbon on National Child Day to demonstrate support for children having "first call" on the nation's resources.

BRITISH COLUMBIA — As part of a larger government (cross-ministry) initiative exploring occupational standards in the human service areas, the early childhood education and caregiving field is participating in a series of focus groups throughout British Columbia. The purpose of these discussions is to determine the core function of the work of early childhood educators and caregivers. Rita Chudnovsky will facilitate these important discussions.

Early Childhood Multicultural Services (ECMS) received funding to train 35 college instructors from around the province to incorporate use of *Honouring Diversity within Child Care and Early Education: An Instructor's Guide*, into their ECE curriculum. The Guide was developed by Gyda Chud and Ruth Fahlman. ECMS also has travelling multicultural resource kits available in five communities throughout B.C. As part of this service, ECMS offers workshops to local contact people so that they, in turn, can teach child care providers how to use the kits in their programs.

Sandra Griffin has joined the Child Care Branch, Ministry of Women's Equality (MWE), as a senior team leader for Child Care Renewal. Griffin will work with Jan Hemming, the new associate director and David Gilbert, director of the Child Care Branch.

The Unit for Child Care Research has recently undertaken the development of a 45-hour course for front-line practitioners, licensing officers and support staff to help ensure familiarity with the basic tools, approaches and processes associated with the provision and assessment of quality care environments for children. The proposed course will incorporate a process-oriented, "care in context" approach to enhancing child care quality.

The Ministry of Health, in cooperation with MWE, has recently funded the Unit for Child Care Research to undertake the Quality Assessment Training Project in both licensed and licence-not-required facilities. The project will examine whether training staff to use self-assessment tools will enhance the quality of care provided. The outcome of this project will inform future policy and practice.

On September 9, 1995, members of the Children's Services Employees' Union of B.C. (CSEU) voted in overwhelming support of a motion to merge with the B.C. Government and Service Employees' Union (BCGEU), effective October 1, 1995. The CSEU and BCGEU believe that their combined resources and experience will achieve wages and working conditions for employees in the children's services sector that accurately reflect their training, experience, responsibilities and the value of their work.

QUEBEC — Ginette Galarneau has been appointed to the position of secretary general of the Office des services de garde à l'enfance. Galarneau, who replaces the retired Georges Labrosse, will continue to be responsible for research and communication.

NEW BRUNSWICK — The Early Childhood Coalition Petite Enfance has voted to affiliate with the Canadian Child Care Federation. ◆

Calendar

JANUARY

19 — 20

Dartmouth, Nova Scotia

Child Care Connection - NS will hold its seventh annual conference and trade show in Dartmouth, Nova Scotia. Special guest and keynote speaker will be Louise Derman Sparks, an anti-bias author and activist.

Contact: Child Care Connection - NS, Suite 100, 1200 Tower Road, Halifax, Nova Scotia, B3H 4K6. Telephone: (902) 423-8199. Fax: (902) 492-8106. In Atlantic Canada call: 1-800-565-8199.

FEBRUARY

10

Toronto, Ontario

The theme of the 11th annual conference of Umbrella Central Day Care Services is "Responding to Change."

Contact: Umbrella Central Day Care Services, 79 Westbourne Avenue, Scarborough, Ontario, M1L 2Y6. Phone: (416) 750-9121. Fax: (416) 750-9033.

APRIL

15 — 17

Toronto, Ontario

The second annual International Play Therapy Conference in Canada will take place in Toronto. Pre-conference day (April 15) will feature Dr. Violet Oaklander, a world renowned pioneer in play therapy. Keynote speakers at the conference will include Comic Juggler Daniel Cole and Prop Comic Wes Zaharuk. The entire program is fully accredited with the Association for Play Therapy (ATP) in the United States and The Canadian Association for Child and Play Therapy (CACPT) for 21 hours of continuing education/play therapy training.

Contact: The Canadian Play Therapy Institute, P.O. Box 2153, Kingston, Ontario, K7L 5J9. Phone: (613) 384-2795. Fax: (613) 634-0866.

26 — 28

Winnipeg, Manitoba

The Manitoba Child Care Association's 19th annual provincial conference will focus on "Profiles of Caring." Keynote speakers will include Robert Munsch, North America's favourite children's storyteller, and Janet Gonzales-Mena, a well known presenter and author on family day care, multiculturalism in child care, infant care and partnerships with parents. More than 70 workshops will be offered.

Contact: Debra Mayer, Manitoba Child Care Association, 364 McGregor Street, Winnipeg, Manitoba, R2W 4X3. Phone: (204) 586-8587 (ext. 6). Fax: (204) 589-5613.

MAY

3 — 4

St. John's, Newfoundland

The Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador (AECENL) will hold their annual conference in St. John's, Newfoundland.

Contact: Lynn Smyth, Conference Chair, AECENL, P.O. Box 21462, 140 Torbay Road, St. John's, Newfoundland, A1A 4J7.

9 — 11

Vancouver, British Columbia

The theme of the 26th annual conference of Early Childhood Educators of British Columbia is "Together: Early Childhood, a Journey of Discovery." Keynote speakers include Lilian Katz and Joyce Preston.

Contact: Early Childhood Educators of British Columbia, 201-1675 West 4th Avenue, Vancouver, B.C., V6J 1L8. Phone: (604) 739-0770. Fax: (604) 739-3289.

22 — 25

Ottawa, Ontario

The theme of the 44th annual conference of the Association of Early Childhood Educators, Ontario is "Embrace the Dream. Where will the Children Play Beyond the Year 2000?"

Contact: AECE.O, 40 Orchard View Boulevard, Suite 211, Toronto, Ontario, M4R 1B9. Phone: (416) 487-3157 or 1-800-463-3391. Fax: (416) 487-3758.

24 — 26

Toronto, Ontario

"Celebrating Canadian Children: A Prism for Understanding" is the theme of the Canadian Association for Young Children's national conference. Keynote speakers will be Bev Bos, Ken Rubin and David Booth.

Contact: Barbara Rowe at (416) 223-6164. Fax: (416) 223-5657.

31 — 2

Surrey, British Columbia

The South Fraser Family Child Care Society will be hosting the 15th annual Western Canada Family Day Care Conference.

Contact: Western Canada Family Day Care Association, c/o 9527-120th Street, Suite 212B, Delta, B.C., V4C 6S3. Phone: (604) 951-1870. Fax: (604) 951-1870. ◆

Resources

As if Children Mattered: Perspectives on Children, Rights and Disability was produced by the Roeher Institute in collaboration with Partnerships in Community Living. The book contains a collection of articles written by people throughout the Americas. The articles explore the rights of all children, particularly children with disabilities. Contributors examine topics such as: the issue of children's rights and how their denial affects the lives of children; the impact of an increasingly fast-paced, morally dazed world on families and children; how poverty, a lack of services and institutionalization affect children and their families; and how policy influences children's rights to justice, medical treatment, day care and education.

To order, send $24 (plus shipping and GST) to the Roeher Institute, Kinsmen Building, York University, 4700 Keele Street, North York, Ontario, M3J 1P3. Phone: (416) 661-9611. Fax: (416) 661-2023.

Tiger Flowers is an illustrated picture book that tells the story of Joel and his beloved uncle Michael. The two enjoy spending time together, going to baseball games and building a treehouse. Then Michael develops AIDS and moves in with Joel's family. When Michael dies, Joel is heartsick until he finds comfort in the wonderful memories of his uncle. *Tiger Flowers* was written by Patricia Quinlan and illustrated by Janet Wilson.

This book is published by Lester Publishing Limited and is available for $16.95 (plus GST) from bookstores. ISBN 1-895555-58-2.

Morning Light is an educational storybook for children and their caregivers about HIV/AIDS and saying goodbye. It tells the story of twins Max and Maggie and their mother, who is dying of AIDS. In addition, the book contains: information about death, grief and support for students, parents, teachers and caregivers; suggestions for helping others who are grieving; and a list of suggested readings for children of all ages. *Morning Light*, which is also available in French, was written by Dr. Margaret Merrifield and illustrated by Heather Collins.

This book is published by Stoddart Publishing Company, and is available for $6.99 (plus GST) from bookstores. ISBN 0-7737-5704-X.

Healthy Foundations in Child Care is a Canadian text that illustrates the integration of essential health considerations into Canadian child care centres. Written by Barbara Pimento and Deborah Kernested, the book addresses heath care issues that affect children from infancy through age 12. *Healthy Foundations in Child Care* represents the holistic nature of health through the examination of physical, emotional and social dimensions; identifies the scope and limits of a caregiver's role in health — recognizing the importance of parents and family; encourages collaboration between professionals and agencies for the betterment of health in child care; and promotes a general health philosophy for life and work.

This book is published by Nelson Canada and is available for $42.95 (plus GST). ISBN 0-17-604194-X.

Honouring Diversity within Child Care and Early Education. An Instructor's Guide. Volumes 1 and 2, were developed by Gyda Chud and Ruth Fahlman. The Guide provides early childhood education and child care instructors with information, resources and references about the theory and practice of diversity education. Volume 1 has three main parts: *Diversity Issues and Implications; The Teaching and Learning Process;* and *Integrating Diversity within the Early Childhood Curriculum.* Volume 2 covers: *Working with Families; Interacting with Young Children; Program Planning and Implementation; Health, Safety and Nutrition; Practicum;* and *Administration.*

This publication is available in British Columbia for $63.50 and throughout the rest of Canada for $77.50 (plus shipping and GST). To order copies, contact: Curriculum Publications, Marketing Department, Open Learning Agency, 4355 Mathissi Place, Burnaby, British Columbia, V5G 4S8. Phone: (604) 431-3210. Toll free: 1-800-663-1653. Fax: (604) 431-3381. In B.C.

Read Up On It, Out of This World 1995, is a kit produced by the National Library of Canada. It contains a list of the best recent children's works in English and French that belong to the science fiction and fantasy genre. The kit also contains a poster, bookmarks and list of Canadian children's books that have recently won literary awards.

To order a free kit, in English or French, contact the National Library of Canada, 395 Wellington Street, Ottawa, Ontario, K1A 0N4. Phone: (613) 995-7969. Fax: (613) 991-9871. ◆

BEST COPY AVAILABLE

CCCF membership categories

Student:	for full-time students in early childhood education ($25)
Individual:	for individuals with a personal commitment to the goals of CCCF ($30)
Program:	for agencies, child care centres, toy lending libraries, resource centres and interested groups of 20 or fewer ($45)
Organizational:	educational/training institutions, provincial organizations and other child care organizations with 20 members or more ($85)

Please note:

Current members of the following affiliate organizations are automatically members of the CCCF:

- Association of Early Childhood Educators, Ontario
- Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador
- Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Soctia
- Early Childhood Development Association of P.E.I.
- Early Childhood Professional Association of Alberta
- Family Day Care Association of Manitoba
- Home Child Care Association of Ontario
- Manitoba Child Care Assocaition
- Western Canada Family Day Care Association
- Yukon Child Care Association

MEMBERSHIP APPLICATION (please print)

Name/Contact Person ______________________________

____

____

Organization/Program ______________________________

____

____

Address ______________________________

____

____

Telephone: Work ( ) ____________ Home ( ) ____________

Yes, I/We support the goals and objectives of the Canadian Child Care Federation and wish to join.
Enclosed please find a cheque or money order for the membership fee.

Signature ______________________________

MEMBERSHIP FEES

☐ Student	$25
☐ Individual	$30
☐ Program	$45
☐ Organization	$85
☐ Foreign	$60
☐ Subscription to *Interaction* *(applicable to non-members only)*	$50
☐ Donation ________	
☐ Patron ($200+) ________	

CCCF, 120 Holland Avenue, Suite 306, Ottawa, Ontario K1Y 0X6 (613) 729-5289; Fax (613) 729-3159
Charitable status # 0806240 - 09 GST Registration No. R106844335 ISSN 0835-5819

[illegible]

Pleins feux sur la garde à l'enfance en milieu rural

[illegible]

Comment promouvoir votre garderie

11

Les catégories de membres de la FCSGE

Étudiante : étudiantes à temps plein en éducation de la petite enfance (25 $)

Individuel : personnes portant un intérêt particulier aux objectifs de la FCSGE (30 $)

Service : agences, garderies, ludothèques, centres de documentation et groupes intéressés de 20 membres ou moins (45 $)

Organisation : établissements d'éducation et de formation, organisations provinciales et autres organisations de garde à l'enfance comptant 20 membres ou plus (85 $)

Note :

Si votre statut de membre est à jour dans les organisations suivantes, vous êtes automatiquement membre de la FCSGE :

- Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador
- Association ontarienne de garde d'enfants à domicile
- Association pour l'éducation des petits de l'Ontario
- Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia
- Early Childhood Development Association of P.E.I.
- Early Childhood Professional Association of Alberta
- Family Day Care Association of Manitoba
- Manitoba Child Care Association
- Western Canada Family Day Care Association
- Yukon Child Care Association

DEMANDE D'ADHÉSION (Veuillez écrire en lettres moulées)

Nom/personne-ressource ____________________

Organisation/service ____________________

Adresse ____________________

____

____

Téléphone: (D) (   ) ____________________ (B) (   ) ____________________

FRAIS D'ADHÉSION

☐ Étudiante	25 $
☐ Membre individuel	30 $
☐ Service	45 $
☐ Organisation	85 $
☐ Autre pays	60 $
☐ Tarif d'abonnement a *Interaction* *(non-membre seulement)*	50 $
☐ Don	________
☐ Parrainage (200 $ +) ________	

Oui, j'appuie (nous appuyons) les buts et objectifs de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et je désire (nous désirons) y adhérer. Veuillez trouver sous pli un chèque ou mandat-poste.

Signature ____________________

FCSGE, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6 (613) 729-5289 Téléc. : (613) 729-3159
N° d'enregistrement TPS — R106844335 ISSN 0835-5819

Interaction

VOLUME 9 NUMÉRO 4 HIVER 1996

PUBLIE PAR LA FEDERATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE A L'ENFANCE

Redactrice	Susan Hajdu-Vaughn
Publicite	Gaëtane Huot
Design/Mise en page	John Atkinson
Traduction	Sodes
Impression	M.O.M. Printing

FEDERATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE A L'ENFANCE

MEMBRES DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

Conseil de direction

Presidente	Gail Szautner
Tresorier	Milton Sussman
Secretaire	Sandra Beckman
Presidente sortante	Cathy McCormack

Administratrices (teurs)

C.-B.	Linda McDonell
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Tess Ayles
Quebec	Daniel Berthiaume
Nouveau-Brunswick	Lynda Homer
Nouvelle-Écosse	JoAnne Hurst
Î.-P.-É.	Cynthia Rice
Terre-Neuve	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
T.N.-O.	Gillian Moir

Personnel

Dianne Bascombe	Directrice générale
Anne Maxwell	Directrice des services à l'information
Danielle Belair	Chef des services administratifs
Susan Hajdu-Vaughn	Rédactrice, Interaction
Jennifer Murphy-Hupe	Agente à l'information
Gaetane Huot	Agente à l'adhesion
Lyne Flansberry	Adjointe administrative

La Féderation canadienne des services de garde à l'enfance a pour mission principale d'améliorer la qualite des services de garde d'enfants offerts aux familles canadiennes.

LA FEDERATION DESIRE ENTRE AUTRES :

fournir de l'information et faciliter la communication au sein d'une vaste gamme de groupes cibles. Les services et les programmes de la Féderation sont destinés aux prestatrices de services directs, aux organisations de services de garde, aux etablissements d'education, aux décideurs politiques et aux leaders d'opinion publique;

◆

soutenir les initiatives destinées à améliorer les compétences, l'expertise et la prise de conscience des groupes cibles quant à leurs rôles en vue d'ameliorer la qualite des services de garde. Les initiatives et les plans d'action de la Féderation comportent souvent un element de sensibilisation;

◆

s'orienter davantage vers les politiques et la recherche, influer sur l'orientation de la politique en matière de services de garde et soutenir la recherche destinee à améliorer la qualité des services de garde à l'enfance.

◆

FCGSE/CCCF reçoit des subventions de Développement des ressources humaines

N° d'enregistrement TPS - R 106844335

ISSN 0835-5819

C O N T E N U

OPINIONS

Dans les coulisses 2

Lettres 2

La crème de la crème: Comment promouvoir votre garderie 3
par Debra Mayer

Éliminer les préjugés en éducation de la petite enfance pour léguer un monde meilleur à nos enfants 5
par Ruth Fahlman

Revue 7
par Joanne Morris

Voici les membres affiliés! La Western Canada Family Daycare Association 9
par Karen Penny

Revue : Livres pour enfants 10
par Suzanne A. Delisle et Alfonsina Clemente

PRATIQUE

La gestion efficace : Un volcan en ébullition dans votre garderie? Que faire? 11
par Barbara Kaiser et Judy Sklar Rasminsky

Initiatives créatrices : Braquons l'objectif sur l'ÉPE avec les photos instantanées 15
par Guy Cantin

Demandez à votre professionelle de la santé : Accroître la sensibilisation sur la sécurité des enfants à la ferme 17
par Deborah Kernested

À PROPOS

Les services de garde en milieu rural 20
par Jane Wilson

La garde à l'enfance en milieu rural — Perspectives pancanadiennes 22

NOUVELLES

Échos de la recherche : Soirées familiales à la garderie 34
par Gloria Baker et Jennifer Warnyca

Réseau pancanadien 37

Calendrier 39

Ressources 40

Photo de la page couverture prise par Alida Jansen à la Garderie Narnia à Westmount, Québec.

INTERACTION est publié trimestriellement et distribué aux membres de la Fédération. Toute annonce publicitaire doit être approuvee par la rédaction. La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance n'est pas responsable des déclarations ou représentations de fait ou des opinions presentées dans les annonces publicitaires paraissant dans ***INTERACTION.*** L'approbation des annonces publicitaires par la Fédération n'implique pas qu'elle endosse les produits ou les services qu'on y vante. Les taux concernant la publicité sont communiqués sur demande. Circulation: 2 500. Les opinions exprimées dans cette publication n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de la Féderation. À l'exception des oeuvres protégées par des droits d'auteur, les articles de ***INTERACTION*** peuvent être reproduits à condition d'en mentionner la source et de nous faire parvenir un exemplaire de la publication contenant les passages reproduits. Prière d'adresser toute correspondance à la : *Rédactrice,* ***INTERACTION****, FCSGE/CCCF, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6, (613) 729-5289, Télécopieur (613) 729-3159.*

BEST COPY AVAILABLE

Dans les coulisses

Le présent numéro d'*Interaction* porte essentiellement sur la garde à l'enfance en milieu rural — le manque d'options de garde dans les communautés rurales ainsi que le très grand nombre d'enfants blessés ou tués dans des accidents liés au travail à la ferme. Jane Wilson, ancienne directrice générale de la Coalition pour les garderies en milieu rural (CGMR) nouvellement créée, présente les problèmes auxquels sont confrontés les services de garde à l'enfance dans les zones rurales et dresse un profil de la CGMR qui a pour mission de s'assurer que les enfants de ces régions reçoivent des soins dans un environnement sécuritaire. Des articles de partout au Canada donneront au lectorat une vaste perspective des difficultés éprouvées par la garde à l'enfance en milieu rural ainsi que des solutions novatrices en marche dans de nombreuses communautés. Dans notre rubrique régulière «Demandez à votre professionnelle de la santé», Deborah Kernested présente un aide-mémoire sur les menaces à la santé et à la sécurité des enfants dans les fermes. Elle ajoute aussi une liste exhaustive de personnes-ressources et d'organisations à l'intention des lecteurs et lectrices qui souhaiteraient recevoir plus d'information.

Le bulletin comprend aussi des articles sur comment traiter avec les enfants qui ont tendance à avoir des comportements violents, des suggestions créatrices pour promouvoir votre garderie, des conseils sur l'utilisation des appareils-photos à tirage automatique comme outils efficaces d'enseignement ainsi que des conseils pratiques pour créer un programme de Soirées familiales dans votre garderie. À la demande générale, nous publions une nouvelle édition de la brochure *Choisir des services de garde de qualité* de la FCSGE, et ce, dans le très pratique format de notre feuille-ressources. J'espère que vous apprécierez la variété des articles du présent numéro.

Susan Vaughn, rédactrice

Lettres

Merci de m'avoir envoyé un exemplaire des *Lignes directrices nationales pour la formation en soins et en éducation de la petite enfance*. Je félicite la Fédération pour cette preuve de son engagement envers l'amélioration de la garde à l'enfance...

Merci d'avoir donné aux éducatrices de la Saskatchewan l'occasion de contribuer à cette excellente initiative. Tous mes voeux de succès à la Fédération pour cet important travail.

— Pat Atkinson
Ministre de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Main-d'oeuvre
Saskatchewan

Au nom du ministre John Snobelen, je vous remercie de votre lettre du 30 août 1995 incluant un exemplaire des *Lignes directrices nationales pour la formation en soins et en éducation de la petite enfance (SÉPE)*. Les lignes directrices adoptent une approche approfondie afin de définir des éléments communs de la formation en SÉPE. Le document sera distribué aux membres du personnel du ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle qui travaillent dans le domaine de l'éducation de la petite enfance. Encore une fois merci pour votre lettre.

— Leora Stipelma
Évaluation des programmes d'études
Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle
Ontario

J'ai remis à mon personnel l'exemplaire du document *Lignes directrices nationales pour la formation en soins et en éducation de la petite enfance (SÉPE)* que vous avez bien voulu m'envoyer. Je l'ai également lu.

J'adresse mes félicitations à vous-même et à la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance pour avoir produit ce document aussi perspicace que professionnel. Il constitue une importante référence pour les personnes qui travaillent dans le domaine de la formation en soins et en éducation. Bravo!

— John MacEachern
Ministre de l'Éducation
Nouvelle-Écosse

ATTENTION! ATTENTION!

Pour continuer à recevoir **Interaction**, veuillez nous aviser de tout **changement d'adresse** dans les plus brefs délais

N° de membre ______________________

Nom ______________________

Ancienne adresse ______________________
n° rue
____
ville province code postal

Nouvelle adresse ______________________
n° rue
____
ville province code postal

La crème de la crème

Comment promouvoir votre garderie

par Debra Mayer

De nombreuses gestionnaires de garderies canadiennes ont reçu peu de formation formelle en matière de promotion. Dans le passé, un plan de promotion n'était pas essentiel à la survie d'une garderie, la plupart des services de garde avaient de longues listes d'attente. Les temps ont changé.

Aujourd'hui, beaucoup de services de garde en garderie et en milieu familial reconnus partout au pays ont des places disponibles. De plus en plus de Canadiens et de Canadiennes sont sans emploi, travaillent à temps partiel ou lorsque les services de garde sont fermés.

L'accès aux subventions est limité partout au pays en raison des préoccupations gouvernementales concernant le déficit ou des détracteurs de la garde à l'enfance. Les parents ayant plus d'un enfant pourraient considérer la garde à domicile moins coûteuse et plus pratique. Le nombre croissant d'enfants à clé fait baisser l'effectif dans les programmes pour enfants d'âge scolaire. Il se pourrait même que nous soyons en concurrence forcée avec les programmes d'écoles laboratoires pour les parents adolescents et les programmes offerts par les organisations communautaires.

Pour ces raisons, il importe plus que jamais pour les garderies sans but lucratif et à but lucratif d'élaborer un plan de promotion.

La promotion de votre service de garde comprend plusieurs étapes. Même si toutes les places de votre garderie sont actuellement remplies, vous devez vous doter d'un plan de promotion dans le cadre de son exploitation régulière. Il ne doit pas s'agir d'une stratégie lancée à brûle pourpoint et sous la contrainte parce que cinq familles vous ont avisée dans la même semaine qu'elles retiraient leur enfant de la garderie!

Évaluer les besoins du marché

Ces jours-ci, l'expression garde **de jour** n'est pas juste. Les horaires offerts du lundi au vendredi, de 7 h 30 à 17 h 30, pour les deux à cinq ans, pourraient ne pas répondre aux besoins des familles de votre communauté. Les statistiques et les tendances du travail démontrent que le secteur du travail à temps partiel croît le plus rapidement. Par conséquent, on demande des services de garde flexibles, à horaire prolongé et à temps partiel. Considérez la possibilité d'élargir vos services pour offrir des services de garde occasionnels, pour les poupons et pour les enfants d'âge scolaire, des programmes de prématernelle, des services de garde pour les enfants n'ayant pas fait l'apprentissage de la propreté et des programmes de clubs d'été pour les enfants d'âge scolaire (par rapport aux enfants des garderies qui s'estiment trop vieux pour y participer), de même que des services de garde saisonniers pendant la période de déclaration d'impôt, des semences et des récoltes ou de la pêche.

Pour déterminer les besoins de votre communauté, tenez-vous au courant de toutes les demandes de services de garde auxquelles vous ne pouvez pas répondre. Communiquez avec le personnel de la garderie pour poupons, tout-petits ou enfants d'âge scolaire pour connaître l'état de leurs listes d'attente. Demandez aux familles qui utilisent actuellement leurs services où leurs autres enfants sont gardés ou quelles garderies les enfants de leurs amis fréquentent-ils.

Collectez aussi de l'information en communiquant avec votre centre local de ressources et d'aiguillage pour la garde à l'enfance, l'organisation de la garde à l'enfance dont vous faites partie ou votre représentante du service de délivrance de permis. Obtenez le soutien des parents siégeant à votre conseil d'administration ou comité consultatif et qui peuvent vous aider à enquêter auprès de résidants et résidantes du quartier, de collègues de travail et autres personnes.

Établissez un profil des familles qui utilisent actuellement votre garderie, déterminez tout autre groupe que vous aimeriez cibler et élaborez un plan pour les rejoindre. Parmi les profils typiques, citons les familles monoparentales, les familles à faible revenu, les familles à deux revenus, les familles avec enfant ayant des besoins spéciaux, les parents adolescents, les parents suivant un programme de formation, les familles immigrantes, les familles autochtones, les familles dont les parents travaillent à temps partiel ou par quart ainsi que les familles nombreuses.

Après avoir déterminé les groupes d'intérêts spéciaux que vous aimeriez rejoindre, publiez une annonce sur vos services dans les journaux ethniques, les journaux des syndicats étudiants, les encarts des entreprises et les bulletins circulant dans les écoles locales.

LES MEILLEURS SERVICES DE GARDE
OUVERT
J. ATKINSON

Exploiter les possibilités de son milieu

Déterminez qui sont les **centres d'influence** dans les familles que vous ciblez. Ces personnes peuvent devenir vos meilleurs alliés et peuvent comprendre les agents immobiliers locaux qui font visiter des maisons dans votre quartier et peuvent mentionner la proximité de votre garderie pour mousser la vente; les bénévoles de Bienvenue chez-nous qui accueillent les nouvelles familles du quartier ou qui organisent des réceptions-cadeaux pour bébé pour les nouveaux parents; les pédiatres qui voient régulièrement les parents de leurs patients; le personnel d'organismes pertinents de services destinés à l'enfant et à la famille; les infirmières-hygiénistes; les bibliothécaires pour enfants; les directeurs et directrices d'école; et, les entreprises spécialisées de la région qui ciblent les jeunes familles (par ex., musique pour les programmes destinés aux jeunes enfants, cours de gymnastique et de natation, jouets ou librairies pour enfants).

Élaborez une stratégie de relations publiques pour promouvoir votre garderie au sein des communautés qui ne la connaissent pas. Par exemple, si votre garderie est située à proximité d'un itinéraire d'autobus, à un demi-kilomètre d'un ensemble d'habitations à loyer modéré, il serait utile de poser des affiches dans la buanderie de ce complexe. Si la garderie est sise près d'un employeur important du secteur, demandez si le ou la chef des ressources humaines peut parler de votre garderie aux employés. N'oubliez pas les lieux de rassemblement de parents : centres de conditionnement physique, salons de coiffure et groupes de jeu. Demandez au directeur ou à la directrice de la banque où votre garderie fait affaire d'exposer le bricolage des enfants et de mettre vos brochures à la disposition du public.

Partagez une annonce avec plusieurs autres garderies dans des journaux majeurs. Lancez le slogan : *Les enfants méritent des services de garde reconnus. Dans (votre quartier dans la ville ou le village), composez le xxx-xxxx; âges et nombre de places disponibles.* Listez aussi les autres numéros de téléphone et les places disponibles dans les garderies de vos partenaires. Le fait de travailler en partenariat plutôt que se concurrencer, vous permettra d'agir comme service d'aiguillage dans votre secteur. On fera de même pour vous.

Outils de promotion

Les brochures ou les encarts ne représentent qu'un des outils nécessaires dans l'élaboration de votre plan de promotion. Votre garderie dispose-t-elle d'une grande enseigne facile à lire? Votre logo est-il visible sur tout, par exemple, bulletins, cartes d'affaires, papier en-tête, enveloppes et enseignes extérieures? Ce genre de matériels promotionnels est peut-être plus abordable que vous ne le croyez. Par exemple, les cartes d'affaires peuvent coûter aussi peu que 35 $ pour 1 000 et constituent un article tangible à donner aux clients potentiels. Une directrice a préparé de petits sacs contenant un morceau de pâte à modeler avec la recette pour le mélange et y a attaché la carte d'affaires de la garderie avec un ruban. Demandez aux parents et au personnel de distribuer des cartes d'affaires aux parents qu'ils rencontrent à l'épicerie ou pendant l'heure du conte à la bibliothèque. Reconnaissez leurs efforts comme partenaires de la promotion en inscrivant leur nom au tirage d'un dîner (offert par votre pizzeria locale) chaque fois qu'un client potentiel mentionne qui l'a référé.

Une garderie qui n'avait pas de logo a communiqué avec une école secondaire locale qui offrait un programme en arts graphiques. La chargée de cours a été très heureuse d'assigner un projet pratique à ses étudiants et étudiantes qui ont visité la garderie, fait de la recherche et élaboré chacun sa version d'un logo. La garderie a permis aux parents et au personnel de voter pour leur logo favori parmi les 14 présentés. Le travail présenté par les étudiants et étudiantes était très professionnel et prêt à photographier.

Soulignez le caractère unique de votre garderie dans votre brochure promotionnelle. Les parents doivent croire qu'ils obtiennent la «Mercedes» des garderies pour leur argent. Par exemple, mentionnez toutes les compétences particulières des membres de votre personnel, leur formation, leur nombre d'années d'expérience, les affiliations professionnelles et les langues parlées. Décrivez votre politique de soutien aux parents par le biais de communications régulières comme les bulletins aux parents ou un compte rendu quotidien. Notez depuis quand existe votre garderie, qui vous accorde votre licence et le nombre approximatif de familles que vous avez servies.

Comment célébrez-vous l'anniversaire d'un enfant? Comment accueillez-vous les enfants ayant des besoins spéciaux? Comment aidez-vous les parents dans l'apprentissage à la propreté de leurs enfants? Quelles responsabilités spéciales accordez-vous aux 9 à 12 ans dans un milieu favorable à leur développement? Quel accueil votre garderie réserve-t-elle aux familles de différentes cultures?

Décrivez toute activité d'enrichissement offert par votre garderie, par exemple, ordinateurs et logiciel didactique, un programme musical spécial ou une philosophie Montessori. Faites connaître les caractéristiques particulières de votre garderie, par exemple, ratios améliorés pour les tout-petits et les enfants de deux ans; gymnastique et natation deux fois par semaine; visite à la bibliothèque et une heure du conte hebdomadaires; votre statut de coopérative de parents; le fait que les enfants sont pris en autobus aux écoles locales; le programme de déjeuner chaud préparé par une nutritionniste; et tous autres aspects particuliers de votre garderie.

Votre texte doit être aussi précis et illustré que possible. Cependant, ne mettez pas trop d'informations sur une page, car les parents ne la liront pas. Demandez à plusieurs personnes de lire votre «chef-d'oeuvre» pour vous assurer de transmettre le bon message.

Une brochure imprimée professionnellement n'est pas à la portée de tous les budgets. Cependant, un photocopieur de qualité et du papier en couleur peuvent vous donner un produit qui ne passera pas inaperçu! Distribuez largement vos brochures. Tous les centres d'influence peuvent en recevoir un lot. Une garderie pour enfants d'âge scolaire a conclu un arrangement avec les écoles locales pour que sa brochure soit envoyée avec le bulletin de juin. Montez une exposition dans un centre commercial local durant la période de la rentrée scolaire. Ayez toujours une bonne quantité de brochures à portée de main à la garderie.

Première impression

La première impression peut déterminer si une famille choisira votre garderie. Le personnel doit être poli, regarder les gens dans les yeux et répondre à toutes les questions, mais en mettant toujours l'accent sur les enfants. Une exposition murale de photos des membres du personnel, accompagnée de renseignements sur leur formation et leur expérience (par ex., je prends soin des enfants de cette garderie depuis huit ans!) peut vraiment impressionner. La garderie doit être aussi bien rangée que possible, mais on doit facilement reconnaître qu'il s'agit d'un environnement pour enfants. Il faut exposer bien en vue votre permis, les politiques destinées aux parents et le menu quotidien en plus de disposer d'un tableau d'affichage pour transmettre de l'information aux parents.

Vous devriez inviter dans votre bureau les parents qui ont eu une visite guidée de la garderie. Pour les assurer que vous offrez un service professionnel, il faut que votre bureau transmette cette notion. Placez vos appels en attente, préparez un panier contenant des jouets appropriés à l'âge pour tenir les enfants occupés et ayez la paperasserie nécessaire.

Actions de suivi

Si les parents repartent avec de l'information, organisez une action de suivi. Il pourrait s'agir d'une carte de remerciement pour leur visite et d'une invitation de revenir faire un tour plus près de la date où leur enfant aura besoin de services de garde. Ce pourrait être un appel téléphonique où vous tentez d'obtenir un engagement des parents envers votre garderie. Ajoutez à la liste d'envoi de votre bulletin les familles inscrites sur votre liste d'attente. Elles continueront ainsi à penser à votre garderie pendant qu'elles se positionnent mieux sur la liste.

Besoins particuliers

Pensez à certains des nombreux besoins des familles et déterminez si votre garderie peut répondre aux besoins qui dépassent les services de garde proprement dit. Voici des suggestions réalisables qui peuvent rendre votre garderie absolument irremplaçable pour votre communauté et contribuer à remplir toutes vos places.

Offrez aux familles qui ne recourent généralement pas à votre service «un goût des services de garde». Si les inscriptions baissent habituellement pendant l'été, proposez des services pour une durée de deux semaines pour les enfants qui s'ennuient, qui ont besoin de courtes périodes de garde ou dont les parents ne sont pas convaincus que leurs enfants aimeront cette formule.

Restez ouvert tard, un soir par mois, pour permettre aux parents de magasiner ou de sortir. Une garderie, située près du centre-ville, a décidé de ne pas fermer ses portes tôt les mardis soirs quand les billets de cinéma ne coûtent pas cher. Les cinémas du coin ont accepté d'afficher les brochures de la garderie pour informer les familles du service. Cette stratégie donne l'occasion aux personnes qui n'auraient pas autrement considéré la possibilité d'opter pour des services de garde formels de visiter la garderie pour en savoir davantage. En outre, les familles qui utilisent actuellement la garderie vous apprécieront encore plus parce qu'ils peuvent se rendre une fois par mois à l'épicerie sans les enfants.

Louez de l'espace pour les réceptions d'anniversaire pendant les fins de semaine, en dehors des heures normales d'ouverture. Les parents qui viennent chercher leurs enfants seront impressionnés par l'aire destinée aux activités pour les grands muscles, le coin de peinture et le coin des saynètes rempli de vêtements pour les jeux de rôle. Fournissez un casse-croûte et organisez plusieurs activités (par ex., maquillage de la figure, confection de chapeaux pour les fêtes ou pinata). Les parents peuvent apporter le gâteau, des amuse-bouche et régler des frais qui couvrent le temps du personnel. Afin de vendre votre garderie à des clients potentiels, préparez des bons qui accordent à un parent et à son enfant deux heures de jeu sans frais à votre garderie. Votre contrat doit préciser que l'espace fourni pour célébrer un anniversaire ne fait pas partie du programme régulier de la garderie. Assurez-vous que votre assurance responsabilité civile vous couvrira.

Et les coupes de cheveux? Vous pourriez demander à une coiffeuse locale de venir une fois par mois vers 16 heures pour couper des cheveux. La plupart d'entre elles ne demanderaient pas mieux et les parents seraient reconnaissants de ne pas à avoir à attendre au salon.

Une garderie a fait des arrangements avec l'infirmière-hygiéniste locale pour qu'elle vienne tenir une clinique Bébé en santé sur place une fois par mois. Les nouvelles mamans du quartier se sont habituées à venir régulièrement et, au moment de retourner au travail ou aux études, il existait déjà un climat de confiance entre elles et la garderie.

Conclusion

Pensez à la panique des parents pris à la dernière minute avec un enfant malade. Vous pouvez offrir des services de garde au domicile des parents en fournissant les noms des membres de votre personnel à temps partiel ou suppléant qui connaissent bien les enfants et les parents. Même si vous donnez un tuyau, le contrat se passe entre le parent et le membre du personnel. Il s'agit manifestement d'un arrangement qui ne fait pas partie des services de garde réguliers (cela règle le problème des subventions et de la responsabilité civile). Une telle possibilité pourrait être un attrait majeur pour les parents qui ne savent pas ce qu'ils feront si leur enfant est malade.

Les parents ne savent pas souvent quoi rechercher au moment de choisir un service de garde. Votre garderie pourrait être située sur le bon côté de la rue quand ils se rendent au travail ou un ami leur a peut-être fortement recommandé vos services. Un plan de promotion vous permettra de compter davantage sur votre capacité de vendre votre service que sur la chance. Rappelez-vous que vous êtes une experte des besoins des enfants et des familles et qu'il n'y a rien de mal à s'en vanter. Après une visite de votre garderie, les parents repartiront convaincus que votre garderie est vraiment la «crème de la crème» pour leur enfant. ◆

Debra Mayer est agente de communication auprès de la Manitoba Child Care Association.

Éliminer les préjugés en éducation de la petite enfance pour léguer un monde meilleur à nos enfants

par Ruth Fahlman

Préparer un monde meilleur pour tous les enfants constitue pour nombre d'entre nous du milieu de l'éducation de la petite enfance (ÉPE) une partie importante de notre «vision» et de la raison pour laquelle nous travaillons auprès des jeunes enfants et de leur famille. La diversité humaine ainsi que les principes connexes d'égalité, de respect, d'équité et d'intégration constituent les éléments centraux de ce travail dans la société contemporaine canadienne. Lorsque nous traitons des questions liées à la diversité, aux droits humains et à la justice sociale, nous dépouillons notre travail de tout préjugé. Nous traitons simultanément des objectifs sociaux, ponctuels et généraux qui tendent vers la «réalisation d'un monde meilleur» lorsque nous aidons les jeunes enfants à être fiers d'eux-mêmes; à comprendre les expériences, les besoins et les droits des autres; à apprendre à coopérer, à résoudre les problèmes, à faire des analyses critiques et à agir.

L'éducation de la petite enfance sans préjugé est donc un amalgame de principes et de pratiques, de théorie et d'action. Elle comprend la conviction qu'on doit respecter le milieu familial, la culture, la langue, les aptitudes et les caractéristiques physiques de chaque enfant. La recherche démontre que lorsque les enfants se voient et voient leur vie représenter dans des objets simples, mais significatifs comme des poupées, des illustrations dans les livres et des casse-tête à caractère multiracial, leur estime de soi s'en trouve renforcé. De plus, la psychologie développementale nous enseigne que les gens qui se sentent bien dans leur peau et confiants sont moins tentés de nuire à leurs prochains ou de les opprimer. Dans le meilleur intérêt des enfants et de la société en général, les familles et les enfants doivent trouver les moyens de renforcer l'image que l'enfant se fait de lui-même et d'émuler des attitudes et des comportements axés sur la diversité. Dans le domaine de l'ÉPE sans préjugé, nous parlons de l'importance de «bien commencer au commencement». En d'autres mots, de s'en tenir au principe que la création d'une solide base de respect de soi-même et des autres tôt dans la vie constitue la façon la plus efficace, et même rentable, de bâtir une société pacifique. À court terme, de tels efforts aident les enfants à sympathiser et à avoir de bonnes relations avec les gens — à reconnaître les similitudes et à accepter les différences au sein de leur famille, parmi leurs camarades, leurs voisins et d'autres personnes qu'ils «rencontrent» par le biais des livres, de la télévision et des médias connexes.

Au-delà de ces avantages immédiats dans la vie quotidienne des enfants, il existe des liens directs entre la façon dont nous aidons les enfants à sympathiser, à partager et à défendre leurs besoins et leurs droits ainsi que ceux des autres, sans oublier les valeurs et attitudes qu'ils vont avoir à l'âge adulte à l'égard de l'égalité, des droits humains et des questions sociales. Tel père, tel fils. Les attitudes et les choix des adultes concernant la diversité reflètent en partie les influences précoces au sujet des ressemblances et des différences humaines. La famille et les relations interpersonnelles des adultes ainsi que les activités au sein des organisations publiques et privées démontrent leur degré d'engagement en faveur de la diversité.

Juste au moment où nous constatons les relations de cause à effet entre les expériences des enfants et les opinions et comportements des adultes, il existe aussi des liens entre les attitudes et les actions interpersonnelles, intergroupes et internationales. Lorsque nous comparons les maux sociaux comme les préjugés, la discrimination et la violence à des questions plus larges comme «la purification ethnique», l'oppression et la guerre, on constate des ressemblances fondamentales — ces maux ne surviennent qu'à différents niveaux de l'interaction humaine. Il existe un lien entre ce qui arrive entre les individus et ce qui se passe entre les pays. Même si beaucoup de facteurs additionnels sont aussi importants dans le façonnement des événements nationaux et internationaux, la compréhension qu'ont les gens de la diversité, de la coopération et de la résolution des conflits peut influer sur l'éventualité de percevoir la diplomatie et la négociation comme des options viables à l'intolérance, au conflit et à la violence. Si les pays choisissent la paix, les groupes et les individus qui forment ces nations doivent promouvoir et soutenir la paix. Étant donné que les croyances et les convictions au sujet de ces choix sont influencées par les expériences précoces, l'apprentissage positif des notions d'égalité, de respect, d'équité et d'intégration peuvent jeter les bases pour des solutions pacifiques aux problèmes sociaux et mondiaux.

Ainsi, pour le bien de la vie quotidienne de nos enfants et des relations sociales en général, pour l'avènement de la paix à l'échelle nationale et internationale, notre travail concernant l'élimination des préjugés auprès des enfants est crucial. Les attitudes, les connaissances et les compétences que nous émulons pour les enfants contribuent à la façon dont la société et l'humanité toute entière forment un monde meilleur et plus équitable - aussi bien pour nos enfants que pour l'ensemble du genre humain. ◆

Ruth Fahlman travaille auprès du Early Childhood Multicultural Services à Vancouver. Ruth remercie Bayla Greenspoon pour son aide et sa contribution à la rédaction du présent article.

MAINTENANT DISPONIBLE

Interaction — Index
automne '87 à printemps '95
(nom, titre de l'article, sujet)

10 $ (membre) 20 $ (non-membre)

Paiement à l'avance ou numéro de commande

Pour commander l'index, communiquez avec la :
Fédération canadienne des services de garde à l'enfance
120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario)
Téléc. : (613) 729-3159

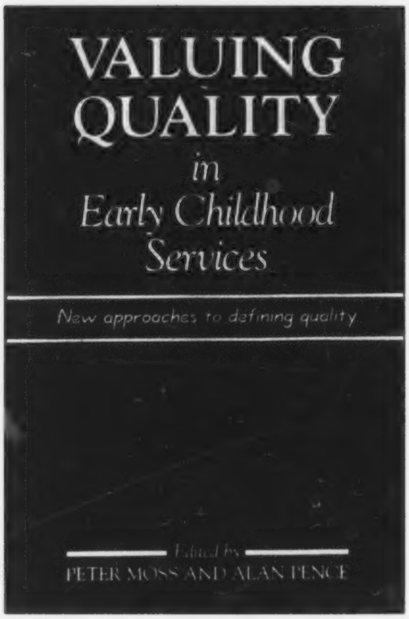
REVUE

«Valuing Quality in Early Childhood Services»

Révisé par Peter Moss et Alan Pence

Publié par Teachers College Press, Université Columbia (1994)

ISBN 0-8077-3431-4


VALUING QUALITY in Early Childhood Services
New approaches to defining quality
Edited by
PETER MOSS AND ALAN PENCE

Les éditeurs de *Valuing Quality in Early Childhood Services* présentent différentes perspectives sur ce qui constitue la qualité dans les soins et l'éducation de la petite enfance. Les rédacteurs de différentes parties du monde partagent leurs expériences quant au soutien de la qualité. Les réviseurs, Alan Pence et Peter Moss, exhortent le lecteur à participer au mouvement vers une approche basée sur l'inclusion pour définir la qualité — un changement de paradigme. Ils présentent des idées stimulantes à approfondir tout en maintenant que la composante «prendre soin» soit fondamentalement importante dans toute discussion sur un environnement de qualité pour les jeunes enfants.

Les auteurs affirment que la définition de services de garde de qualité est un processus complexe qui reflète souvent la perspective d'un groupe à l'exclusion de celles d'autres groupes. Deux approches principales ont été utilisées pour définir la qualité et les méthodes appliquées pour assurer la qualité des services offerts à la petite enfance. La première approche, appelée modèle normatif, comprend des méthodes comme la délivrance de permis, l'accréditation, les normes nationales et des instruments d'évaluation. Cette dernière a été documentée et élaborée par des spécialistes de la garde à l'enfance, des gouvernements et des universitaires et porte le nom d'approche basée sur l'exclusion dans le livre susmentionné. La seconde approche compte sur les garderies et les communautés pour générer des normes concernant la qualité, pertinentes à la culture, dont les intervenants ont la paternité, inhérentes aux pratiques et aux praticiennes en plus de servir dans la recherche et l'évaluation. Il s'agit de l'approche basée sur l'inclusion.

Julia Brophy et June Statham décrivent l'expérience du Royaume-Uni dans l'application d'une mesure scientifique de la qualité, le Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) (Harms et Clifford, 1980). Cet outil d'évaluation largement employé utilise une échelle Likert à sept points avec des descripteurs de quatre niveaux de qualité. Cette «approche basée sur l'exclusion» met l'accent sur l'évaluation des facteurs environnementaux et des possibilités de développement approprié pour les enfants. Son application au Royaume-Uni était basée sur l'hypothèse que l'échelle manquait totalement d'objectivité. Cependant, ses valeurs fondamentales implicites ont causé des problèmes dans quatre principaux domaines : la philosophie de l'apprentissage, la participation parentale, l'ethnicité et la diversité ainsi que les relations interpersonnelles.

Même si l'utilisation du ECERS a créé des problèmes au Royaume-Uni, elle est considérée comme une méthode d'évaluation appropriée de la qualité si on l'applique en regard des normes nord-américaines. Mary Larner et Deborah Phillips décrivent les valeurs dominantes de la vie privée de la famille et des soins maternels exclusifs comme des valeurs qui nuisent à la mise en place d'un système de garde à l'enfance de qualité et fiable. L'éducation à la petite enfance est loin d'être considérée comme une responsabilité sociale et, en réalité, les arrangements privés constituent la principale forme de services de garde. Même si un plus grand nombre de familles demandent des options de rechange en services de garde, les normes législatives des États varient. Les restrictions qui obligent les parents à payer le plein prix pour les services de garde les forcent à choisir les meilleurs soins qu'ils peuvent se permettre, sans égard au niveau de qualité. Les règlements des États et d'autres méthodes prescrites pour évaluer la qualité comprennent des modèles d'accréditation et des échelles d'évaluation universelles comme la ECERS. Les opinions divergentes des parents et des professionnels sur les composantes de la «qualité» permettent aux décisionnaires de promouvoir le choix parental (et par conséquent, les frais pour les parents), et de faire fi des perspectives des professionnelles. Les services de garde de qualité résulteraient davantage d'une relation cohérente avec les familles dans le cadre de laquelle toutes les perspectives partageraient et comprendraient les objectifs communs. Par conséquent, aux États-Unis, l'incorporation des perspectives familiales contribuerait largement à améliorer le système existant.

Points à considérer pour une approche basée sur l'inclusion

Pence et Moss lancent un défi à l'approche basée sur l'exclusion dans la définition de la qualité, c.-à-d. celui d'élaborer un nouveau paradigme pour définir la qualité fondée sur la participation d'une large gamme d'intervenants et sur la reconnaissance des valeurs, des croyances et des intérêts sous-jacents aux définitions. Le processus proposé est basé, en théorie, sur le constructivisme et décrit comme suit :

... la participation limitée est remplacée par un accès élargi au processus de définition; la concentration du pouvoir est remplacée par la distribution du pouvoir; quelques voix font place à un grand nombre de voix; l'hypothèse de l'objectivité rationnelle est mise au défi par la reconnaissance de la subjectivité esssentielle du processus et du rôle des valeurs, des croyances et des intérêts; la quête de la qualité universelle se transforme en échange de perspectives sur la qualité qui aboutira à des définitions précises pour un contexte spatial et temporel particulier et capables d'évoluer par le biais d'un processus dynamique et continu (p. 173).

On ne préconise aucun résultat particulier et les personnes qui participent à l'ensemble du processus en arrivent à une définition appropriée pour la communauté. Les paragraphes suivants décrivent, comparent et mettent en contraste les expériences de certains pays qui ont tenté de définir la qualité.

Nouvelle-Zélande

En Nouvelle-Zélande, Anne Smith et Sarah-Eve Farquahar décrivent le processus lié à l'élaboration de chartes. Les parents, le personnel et la communauté ont participé à la rédaction de chartes qui définissent la qualité au niveau de la garderie individuelle et la négocient par la suite avec un organisme gouvernemental. Le processus a pour objectif de reconnaître la diversité des garderies, des philosophies et des cultures en Nouvelle-Zélande tout en harmonisant le soutien accordé à cette diversité avec certaines valeurs et certains objectifs gouvernementaux. La consultation a compris des méthodes écrites, des réunions formelles et informelles, des entrevues, des questionnaires et le travail du comité. Dans le cadre du processus, les parents et le personnel ont partagé leurs perspectives divergentes sur de nombreux aspects des expériences des enfants. Le résultat a eu un impact positif sur la qualité dans la plupart des garderies, en plus de sensibiliser davantage sur les questions de valeurs et de mettre en relief des valeurs et des objectifs clairs.

Le Canada : un partenariat multiculturel

Dans l'élaboration du modèle de programme d'études intergénérationnel conçu pour le programme en services de garde des Premières nations à Meadow Lake en Saskatchewan, Alan Pence et Marie McCallum décrivent la participation des Aînés à la prestation de cours. On a déterminé que la structure traditionnelle d'apprentissage didactique où la chargée de cours fournit tout l'apprentissage et les étudiants sont des réceptacles passifs, était inappropriée. En outre, on a reconnu que les concepts clés et le contenu étaient ancrés au plan culturel et, par conséquent, que la participation communautaire était cruciale à l'essor de ce modèle. L'aspect multiculturel de ce partenariat, quoique timide au départ, a prospéré grâce au respect, à la confiance et à la bienveillance.

Écosse

Par ailleurs, le chapitre de Helen Penn sur Strathclyde décrit un processus pour faire valoir la qualité dans le cadre duquel différents intervenants ont souvent travaillé ensemble dans le cadre d'un processus contradictoire. L'objectif était d'élaborer une politique applicable au niveau communautaire ainsi qu'un cadre d'orientation au niveau gouvernemental. La stratégie à long terme consistait à concevoir cette politique qui, dans le cadre du processus d'élaboration, défierait les perspectives traditionnelles concernant les soins maternels et présenterait des idées sur les droits des femmes; à stimuler la discussion sur la façon dont les enfants apprennent et sur la formation du personnel; et d'améliorer les stratégies anti-pauvreté. Strathclyde illustre que la définition de la qualité est un processus; qu'il est impossible de soutenir une définition de la qualité dans les services destinés à la petite enfance qui soit sans valeur et dépourvue de contexte. Il souligne aussi le fait que les intervenants n'acceptent pas souvent de compromis concernant les valeurs qui leur tiennent à coeur depuis longtemps.

Danemark

Ole Langsted et Claus Jensen décrivent l'expérience du Danemark en ce qui concerne la discussion et l'application d'une idéologie en évolution concernant les services de qualité pour les jeunes enfants. Langsted donne des exemples sur la façon de prendre au sérieux les perspectives et les opinions des jeunes enfants sur leur vie, en regard d'une perspective sur les composantes de la qualité. Il a testé différentes façons de parler aux enfants en modifiant la technique selon l'âge de l'enfant. Langsted soutient qu'un climat culturel est nécessaire pour écouter les enfants et pour que ces derniers participent au processus.

Le Danemark a l'un des systèmes de garde à l'enfance les plus progressistes grâce à la contribution des enfants. Il dessert les enfants de six mois à 18 ans; dispose de services financés par l'État et de personnel hautement qualifié; encourage la contribution des enfants et des parents en ce qui concerne l'exploitation des garderies. Outre les prématernelles pour les enfants de moins de trois ans, les maternelles pour les trois à six ans et les programmes pour les enfants d'âge scolaire, le système offre des terrains de jeu «aventures» et des garderies extérieures appelées «maternelles en forêt». Les terrains de jeu «aventures» destinés aux enfants de six à quatorze ans, offrent des activités de construction continue où les enfants se bâtissent des maisons élaborées à partir de matériel recyclé. Les maternelles en forêt, destinées aux enfants de trois à six ans, transportent les enfants par autobus vers les bois où ils passent la plus grande partie de leur journée, beau temps, mauvais temps et à longueur d'année. On encourage les activités et les jeux continus dans un décor familier que les enfants explorent et mettent en valeur. La qualité fondamentale du système de garde à l'enfance est la notion que les réunions des enfants et les projets facilitent leur apprentissage en ce qui concerne les tâches, les idéaux démocratiques et leur société. Selon Poulsgaard (1975), les enfants, à l'instar des adultes, ont le droit d'apprendre la vérité sur le monde dans lequel ils vivent (p. 149). La créativité et l'expérience culturelle sont très appréciées et on accorde la priorité à la camaraderie, à l'autodétermination et à l'importance du jeu des enfants.

Suède

Gunilla Dalhberg et Gunnar Asen de la Suède décrivent l'une des approches les plus inclusives. Ils proposent un «modèle associatif» dans le cadre duquel ils supposent une forte responsabilité publique envers les enfants et des services pour la petite enfance et qui exige la participation de tous les citoyens dans une discussion et une réflexion pour définir la qualité. Les responsables politiques, les experts, les gestionnaires, les professionnels et tous les citoyens ont un intérêt direct pour la question. En Suède, les services à la petite enfance ne constituent pas une préoccupation privée, mais plutôt une responsabilité publique empreinte de valeurs culturelles et sociales. Dahlberg et Asen croient que l'éducation à la petite enfance doit faire partie d'un contexte plus vaste de l'enfance, de la place des enfants dans la société et des objectifs de l'éducation.

Conclusion

Le livre fournit des perspectives intéressantes sur la façon d'en arriver à une définition des services de qualité pour la petite enfance. La puissance de la culture et des valeurs enchâssées dans la prestation des services et le rôle des services de garde dans la transmission culturelle se fait sentir un peu partout dans la présentation. Les sociétés qui apprécient les enfants et respectent leur héritage culturel s'acharnent à des processus pour prendre en charge la garde à l'enfance et adoptent une notion de la qualité qui reflète leurs valeurs. La garde à l'enfance fait partie des valeurs sociales, politiques et économiques de tout pays.

Les réviseurs ont fourni des exemples divergents et engagent le lecteur à explorer la notion d'une approche basée sur l'inclusion qui respecte la culture, incorpore la pratique exemplaire et tient compte de l'évaluation et de la recherche. Il s'agit de tout un défi pour des pays comme le Canada et les États-Unis où de vastes régions géographiques séparent les communautés et où l'identité culturelle parait plus insaisissable. Le travail de Alan Pence sur les partenariats multiculturels au Canada est un modèle qui peut apprendre quelque chose à chacun de nous.

La garde à l'enfance est un service fondamental nécessaire pour soutenir un développement sain chez l'enfant, l'emploi et l'éducation des parents et la situation économique de la famille. Cependant, les programmes sociaux universels sont présentement assujettis à un examen rigoureux. Malheureusement, la garde à l'enfance n'est pas une priorité gouvernementale dans cette société.

Je recommande fortement ce livre aux personnes qui désirent se pencher sur la question de la qualité et à celles dont les idées pourraient faire avancer la discussion. ◆

*Joanne Morris est présidente sortante de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et membre du comité qui a élaboré l'****Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde*** *de la Fédération.*

VOICI LES MEMBRES AFFILIÉS!

Profil

La Western Canada Family Daycare Association

par Karen Penny

Nous sommes fières d'adhérer à la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et de faire partie d'une organisation nationale de garde à l'enfance. Nous aimerions partager avec vous l'historique de la Western Canada Family Daycare Association (WCFDA).

En mai 1981, la WCFDA a été créée comme société à but non lucratif par les associations locales de garde en milieu familial, y compris Burnaby-New West, Richmond, Nanaimo, West Kootenay, Coquitlam, Port Moody, South Fraser et Vancouver. L'association a été fondée pour servir de lien entre les groupes actifs existants ainsi que les éducatrices qui se sentaient isolées et voulaient recevoir de l'information et du soutien concernant la garde à l'enfance. La WCFDA distribue un bulletin trimestriel à ses membres, organise de nombreux ateliers gratuits et une conférence annuelle à prix raisonnable à l'intention des éducatrices en services de garde.

La Western Canada Family Daycare Association a pour objectif à long terme d'offrir de la formation partout dans la province. La WCFDA a commencé ses activités de formation au début des années 80 au moment où les éducatrices en services de garde désiraient en plus atteindre des normes élevées en matière de services de garde à domicile. Ces dernières ont commencé à se rendre compte que si elles voulaient être reconnues comme professionnelles dans le domaine de la garde à l'enfance, elles avaient besoin d'une formation pertinente en services de garde en milieu familial. Pour répondre à ce besoin, Karen Norman et Rosie Anslow ont élaboré le programme (durée de 24 heures) «Démarrer et exploiter un service de garde en milieu familial». Ce dernier a permis de lancer le programme de certificat en services de garde en milieu familial (un an - 150 heures) présentement offert dans les collèges communautaires.

La plus récente réalisation éducationnelle de la WCFDA est la série quinquennale *Good Beginnings*. Le projet a été rendu possible grâce au généreux appui de la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants de Développement des ressources humaines Canada, du ministère de l'Égalité des femmes de la C.-B. ainsi que des grands efforts que nous avons consacrés à la collecte de fonds.

Nous avons mené à bien une vision sur dix ans qui vise à rendre accessible partout en Colombie-Britannique la formation en services de garde en milieu familial. La série de vidéocassettes *Good Beginnings* est distribué par le biais de la Open Learning Agency et les collèges de la vallée du bas Fraser utilisent des trousses pédagogiques.

Au cours des treize dernières années, des bénévoles ont permis à la Western Canada Family Daycare Association d'accomplir une grande partie de son travail. Les personnes qui participent à l'oeuvre de l'Association sont des professionnelles dévouées animées d'une vision commune : offrir des services de garde de qualité à prix raisonnable et accessibles à tous les enfants.

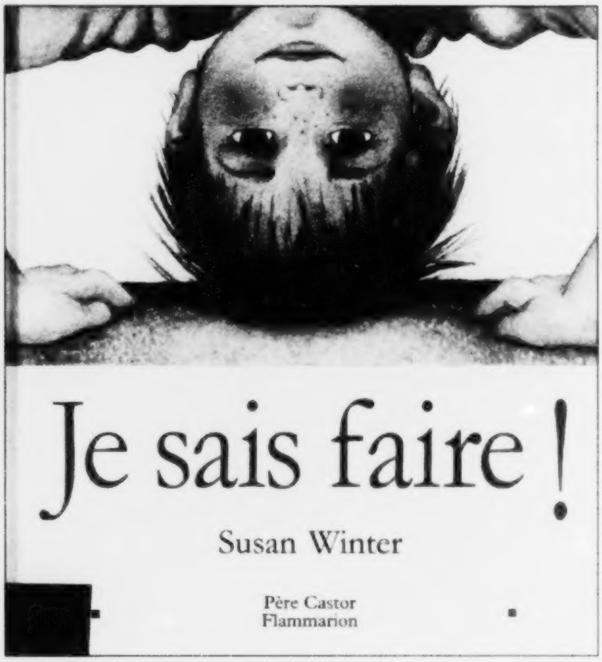
La WCFDA parraine tous les ans en mai un Thé pour les oursons pendant le Mois de la garde à l'enfance. Chaque année, on encourage les professionnelles de la garde à l'enfance en milieu familial à célébrer ce mois dans leurs communautés.

Pour marquer les dix premières années de «Sharing in the Caring» et promouvoir les objectifs de l'association, la WCFDA a organisé sa première conférence remue-méninges tenue pendant la fin de semaine et qui est devenue une activité annuelle prise en mains par les associations de services de garde en milieu familial.

La WCFDA continue d'essayer de rejoindre les éducatrices partout dans la province pour leur offrir de l'éducation, du soutien et l'accès aux ressources. Nous sommes très excitées de pouvoir partager avec nos membres de l'information sur les questions nationales relatives à la garde à l'enfance avec l'aide de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. Nous avons hâte de relever les défis à venir dans le domaine des services de garde en milieu familial partout au Canada. ◆

Karen Penny est administratrice pour l'ouest et l'action sociale au sein de la Western Canada Family Daycare Association.

Revue : Livres pour enfants



Je sais faire! / Moi aussi!

Texte : Susan Winter
Éditeur : Père Castor, Flammarion, 1993

Deux titres qui s'opposent et se complètent. Ils mettent en vedette un frère aîné qui sait s'habiller tout seul, grimper dans son lit, aime lire ou regarder les films d'épouvante, et sa cadette qui tente de l'imiter. Que de rivalité et de complicité entre frère et soeur!

Je sais faire! et *Moi aussi!* rendent bien compte des rapports entre un aîné et sa cadette : «Ma soeur veut faire tout comme moi», dit le grand, exaspéré. «Mon frère est drôlement fort», dit la petite avec admiration. Il s'agit d'une observation très fine des réactions enfantines et des sentiments qui unissent les deux enfants. Les lecteurs y retrouveront des scènes de leur vie quotidienne.

Le texte est gai, coloré, dynamique et plein d'humour. Les illustrations, accompagnées de phrases courtes et simples, sont tendres et expressives. ◆

Alfonsina Clemente est bibliothécaire au service aux enfants de la Bibliothèque publique d'Ottawa.

Devine qui est là!
Devine qui se cache!
Devine qui est ma maman!
Devine qui est dans l'oeuf!

Texte et illustrations : Charles Reasoner
Éditeur : Albin Michel Jeunesse, 1993 et 1994

Le cri et l'habitat de six différents animaux sont mis en exergue dans les deux premiers titres de cette collection. Dans *Devine qui est là!*, le jeu de coucou avec les mains qui cachent un visage est repris cette fois-ci avec des pattes, des sabots ou des plumes qui s'écartent pour faire apparaître l'animal recherché. *Devine qui se cache!* présente une approche plus complexe; certaines métamorphoses, dont celles du cocon-papillon et de l'oeuf-poussin, sont présentées en parallèle avec des aspects plus imagés comme la souris qui se cache dans le fromage. Les deux derniers-nés de la collection «Livre-Magique», *Devine qui est ma maman!* et *Devine qui est dans l'oeuf?* ont des thèmes qui se complètent, car on y traite de la naissance de différents animaux et de la découverte de leur maman.

Quatre livres animés, cartonnés, glacés (donc lavables), extrêmement solides et faciles à utiliser. Les enfants de 18 mois et plus y découvriront le monde grâce aux jeux et aux devinettes.

Ces albums au graphisme simple, aux couleurs vives et aux textes sobres mais cocasses régaleront les tout-petits. ◆

Suzanne A. Delisle est bibliothécaire principale-adjointe au service aux enfants de la Bibliothèque publique d'Ottawa.

LIVRE MAGIQUE
LIVRE EN MONTRE
DEVINE QUI EST LÀ !

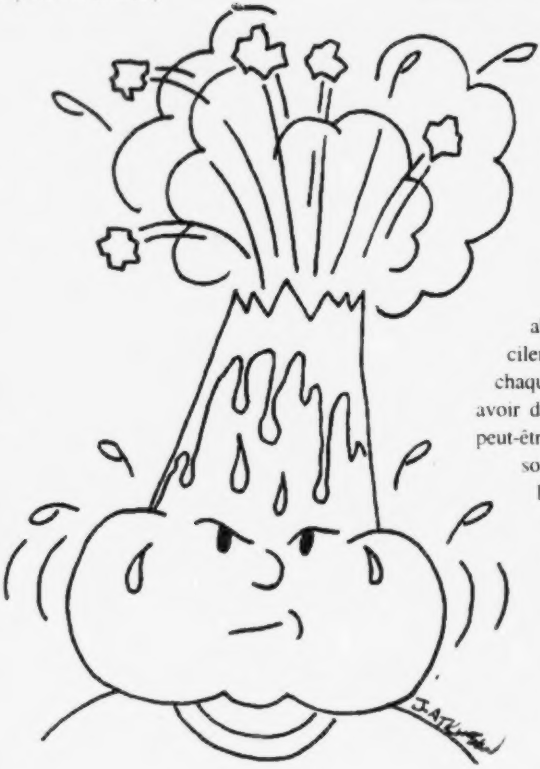
LA GESTION EFFICACE

Un volcan en ébullition dans votre garderie? Que faire?

par Barbara Kaiser et Judy Sklar Rasminsky

«J'ai peur de Grand' Robert. Il est comme un volcan. Il n'a pas l'air de mauvaise humeur, mais il l'est en réalité.»

— George, 5 ans, parle d'un de ses camarades de garderie



Lorsqu'un enfant de la garderie a tendance à avoir un comportement violent, tout le monde le ressent. Les autres enfants ne se sentent plus en sécurité. Les éducatrices semblent passer toute leur journée à traiter de problèmes de comportement de plus en plus sérieux et retournent chez elles avec un sentiment de frustration et d'impuissance. Les superviseures pensent continuellement à la façon dont elles pourraient restructurer l'horaire journalier, les groupes et les politiques. Les parents sont inquiets de laisser leurs enfants à un endroit où ils ne veulent plus être et où ils pourraient ne pas recevoir l'attention qu'ils méritent.

Les enfants d'âge préscolaire ont souvent un comportement agressif et les éducatrices de la petite enfance bien formées savent exactement comment les aider à se contrôler. Cependant, elles tombent parfois sur des enfants qui ne répondent pas positivement aux techniques d'orientation les plus éprouvées, lancent une volée de coups de façon imprévisible, se mettent à lancer des pierres, des chaises et à frapper leurs camarades dans le visage. Bien qu'il s'agisse d'un comportement violent, les éducatrices et les superviseures hésitent à le décrire comme tel — dans leur coeur, elles ne peuvent pas admettre qu'un enfant d'âge préscolaire soit violent. De plus, elles ne veulent surtout pas donne cette étiquette à un si jeune enfant. Elles préfèrent dire qu'il s'agit d'un enfant «difficile», «agressif» ou «ayant des besoins importants». Les psychiatres le qualifieraient comme étant «impulsif» ou ayant des «troubles de comportement». Nous allons nous servir de tous ces termes.

Un enfant violent, ayant des besoins élevés, est un enfant qui a un amalgame complexe de facteurs génétiques, biologiques, psychologiques et sociaux qui contribuent à son tempérament et à son comportement. De tels enfants tendent à être plus grands que leurs pairs; on les rencontre plus souvent parmi les garçons que les filles. Ils peuvent être issus de tous les groupes socio-économiques.

En outre, leur développement peut être très irrégulier. Au plan cognitif, ils semblent forts et compétents. Toutefois, leur système sensoriel connait souvent des retards de développement, et reçoit des messages confus qu'il imprègne de colère et de frustration. Étant donné que ces enfants peuvent être extrêmement sensibles au toucher, ils peuvent se sentir mal à l'aise dans leur peau et n'avoir aucune idée de ce qu'ils sont dans leur environnement ou en relation avec les autres.

Pour eux, la vie constitue une lutte majeure. Incapable d'expliquer ce qui les dérange, ils semblent têtus et grincheux. Leurs nombreux échecs les rendent renfermés et sur la défensive. Les gens qui les côtoient — les parents, les amis et les éducatrices - se sentent souvent impuissants et en colère.

Le milieu de garde exacerbent ces problèmes. Dans une garderie où un grand nombre de jeunes enfants actifs partagent l'espace toute la journée, les transitions abondent et l'horaire peut difficilement s'adapter aux besoins de chaque enfant. Les enfants doivent avoir des aptitudes dont ils n'auraient peut-être pas besoin à la maison. En raison de ses difficultés sensorielles, l'enfant à besoins élevés pourrait mal interpréter les idées des autres enfants ou considérer leur participation comme une intrusion, se fâcher rapidement et entreprendre de se défendre. Ainsi, son comportement violent apparait gratuit.

Pour le bien des autres enfants et des enfants à besoins élevés, il est primordial de régler cette question de comportement très vite et de façon efficace. Richard est peut-être un enfant difficile à contrôler à l'âge de trois ans à un moment où le ratio personnel:enfant se situe à 1:8, mais le problème va empirer s'il pèse presque autant que l'éducatrice, si le ratio se situe à 1:15 ou 1:25 et s'il essuie beaucoup d'autres échecs. Comme le dit la American Psychological Association's Commission on Violence and Youth, «le plus puissant prédicteur du comportement violent d'un enfant se trouve dans ses antécédents en matière de violence». [*Violence and Youth*, Vol. 1, p. 17].

Lorsqu'un enfant qui ne s'exprime que par la violence arrive à la garderie, tout le monde se tourne vers la directrice ou la superviseure pour de l'aide. Or, il n'y a pas de solution magique. Quel que soit ce que vous faites, vous vous aliénerez des gens à coup sûr, parce qu'ils veulent vous voir changer l'enfant de groupe, l'exclure ou le maintenir à la garderie. Il ne faut pas désespérer. Inutile de chercher à contenter tout le monde, mais ce n'est pas votre principal objectif. Cependant, vous faites face à une situation où la garderie — par bonheur et grâce à l'expertise — pourrait apporter une importante contribution au bien-être de l'enfant et, par ricochet, de la société. Voici certaines suggestions pour y arriver.

1. S'abstenir de tout blâme. Le blâme mène à l'échec. Les éducatrices commencent par rejeter le tort les unes sur les autres en se demandant si elles emploient la bonne méthode ou si elles font preuve de suffisamment de cohérence dans leur approche. Puis, elles blâment les parents en se disant : «Ce n'est pas pour rien que l'enfant agit ainsi»! Enfin, elles blâment l'enfant, et donc ne l'estiment plus, gardent leur distance à son égard en plus de se sentir extrêmement coupables. Ces sentiments empêchent de fournir des services de garde de qualité et une gestion efficace du comportement.

2. Créer une atmosphère permettant à vos éducatrices de ne pas hésiter à vous parler de leurs problèmes. Vous êtes la seule personne de la garderie à avoir une perspective globale, la seule personne qui connait ce qui se passe à chaque quart. Le fait que vous êtes plus détachée de tout ça peut vous aider à reconnaitre les enfants impulsifs. De plus, vous êtes une personne-ressources supplémentaire. Cependant, vous ne pouvez pas voir un comportement émerge ou intervenir si les éducatrices ne vous en parlent pas. Elles doivent se sentir libre d'exprimer leur colère et leur frustration. Elles doivent avoir la volonté de prendre le grand risque de reconnaitre que «tous leurs efforts sont vains».

   Rassurez les membres de votre personnel. Dites-leur que vous ne les blâmerez pas; que vous ne les sous-estimerez pas; que vous n'exagérerez pas ou n'appellerez pas les parents sans les consulter ou sans solliciter leur participation.

3. Pour évaluer la situation, demandez aux éducatrices d'observer l'enfant et le groupe, de noter les comportements et les circonstances dans lesquelles ils surviennent. Dès qu'une tendance comportementale est constatée — ce qui peut prendre des jours ou des semaines — elles doivent vous en informer. Elles peuvent vous demander d'observer aussi l'enfant.

Il est parfois difficile de repérer un enfant à besoins élevés parce qu'il cause tant de trouble autour de lui. Les enfants très anxieux sont particulièrement vulnérables et peuvent réagir de façon tout aussi confuse, créant un groupe de quatre ou de cinq enfants difficiles. Si vous et les éducatrices arrivez à le découvrir et à traiter correctement avec l'enfant, les autres vont probablement retrouver leur état normal.

Bien sûr, vous ne voulez pas étiqueter un enfant comme étant violent tout simplement parce qu'il a frappé un autre enfant deux fois. Comment pouvez-vous identifier un tel enfant?

- Comme nous l'avons déjà signalé, l'enfant peut avoir un problème d'espace et d'utilisation de son corps. Il va trop se rapprocher des autres enfants, mais paradoxalement, il va crier sur les autres enfants et les frapper quand ils vont s'approcher de lui. Il ne voudra probablement pas la compagnie des adultes non plus. Il peut refuser de vous tenir la main ou de vous regarder dans les yeux. Ce genre de contact est trop «insupportable» pour son système sensible et lui fait dresser les cheveux sur la tête.
- Les transitions peuvent être difficiles. Le fait de ranger les affaires, de s'habiller et de se déshabiller, de faire sa toilette, de choisir sa place dans une queue ou à table, même le fait de manger lui semblent dangereux.
- Le raisonnement, la logique et le dialogue n'ont aucun effet sur cet enfant. Même si vous pensez qu'il devrait comprendre ce que vous lui dites en raison de son développement cognitif, il ne le comprend pas complètement. Le renforcement sous forme d'éloges peu sincères ou superficielles envers un comportement attendu peut provoquer une réaction négative. (Si vous dites, «Bonne attente», il va probablement pousser le camarade à côté de lui).

Un défi spécial

Un enfant violent, à besoins élevés ou trop impulsif (un bambin de cinq ans, par exemple, qui s'asseoit sur un ami et refuse de se lever ou de bouger) représente un problème particulier pour les éducatrices.

Voici un certain nombre de suggestions de Tina Roth, conseillère montréalaise qui travaille avec les enfants à problème depuis près de 20 ans. Les éducatrices devraient toujours savoir pourquoi elles interviennent et ce qu'elles entendent enseigner en intervenant.

- Fixez des règles précises à l'égard de la violence et appliquez-les de façon cohérente.
- Enlevez aussitôt tout enfant qui désobéit aux règles concernant la violence. Si Jean frappe William, le groupe arrête et Jean s'en va dans un autre coin de la salle. L'éducatrice doit montrer à l'enfant qu'il a enfreint aux règles et qu'elle n'est pas contente — «Tu as frappé William. On n'a pas le droit de frapper quelqu'un dans mon groupe».
- Une fois l'enfant retiré du groupe, l'éducatrice doit se tenir à côté de lui en observant les autres enfants. Si l'enfant n'écoute pas, l'éducatrice peut devoir faire appel à une autre éducatrice pour s'occuper du groupe afin de pouvoir sortir l'enfant récalcitrant de la salle. Cependant, en général, il est préférable de rester. Si les autres enfants se rendent compte que l'éducatrice contrôle la situation et qu'ils sont en sécurité, ils vont rester là où ils sont et permettre à l'éducatrice de régler la situation.
- Ne demandez pas à l'enfant pourquoi il a frappé son camarade. Il ne saurait le dire, et cette question ne fera que lui montrer qu'une bonne excuse peut rendre l'inacceptable acceptable.
- Cet échange doit demeurer entièrement factuel. Utilisez quelques mots pour minimiser le contact affectif.

- Lorsque l'enfant semble calme, l'éducatrice doit lui dire qu'il restera là et qu'elle reviendra après avoir compté jusqu'à 20. A son retour, elle doit demander à l'enfant «Qu'est-ce que je veux?» S'il répond «Pas de coup», elle peut lui permettre de retourner continuer une activité qu'elle le juge capable de faire avec succès. L'éducatrice devrait rester avec l'enfant jusqu'à ce qu'il soit en mesure de participer sans enfreindre les règles.
- Si vous sentez des problèmes venir, fournissez un scénario à l'enfant pour qu'il sache quoi faire et ne pas faire. («Je vois que tu es frustré. Tu veux le jouet avec lequel Patrick joue en ce moment. Dis-lui que tu aimerais t'amuser avec ce jouet quand il aura fini»). Veillez à ce que l'autre enfant lui passe le jouet et donnez du crédit à la nouvelle option : «C'est bon. Si tu lui dis ce que tu veux, ça marche.»
- Tout comme vous utilisez le langage corporel pour marquer votre désapprobation, faites de même pour marquer votre approbation. C'est particulièrement important pour les enfants à besoins élevés pour qui la présence de l'éducatrice est le meilleur motivateur. Asseyez-vous à côté de l'enfant, participez à son jeu, souriez, faites-lui un geste d'encouragement, dites-lui que vous avez aimé jouer avec lui, fixez une heure pour jouer encore avec lui le lendemain.
- Au même moment, sachez que votre présence peut le rendre mal à l'aise et partagez ce sentiment avec lui. Dites-lui que vous aimeriez rester à côté de lui dans les rangs et tenir sa main. S'il refuse, vous pouvez répondre «Oui, je sais que tu n'aimes pas toujours qu'on te tienne la main.» Allez et revenez à côté de lui en prêtant particulièrement attention à sa capacité d'accepter votre présence.
- Soyez aussi animée que possible. Les enfants à besoins élevés recherchent beaucoup d'attention et d'intensité dans leurs interactions.
- Extériorisez les problèmes de l'enfant si vous le pouvez. Par exemple, un enfant colérique pourrait avoir plus de facilité à traiter avec «le faiseur de trouble» qui n'arrête pas de le déranger et de semer la discorde entre lui et ses amis, sa famille et les éducatrices. ◆

- Il peut être très tatillon. La couture de sa chaussette, l'étiquette de son sweat-shirt, le grain d'orge dans sa soupe peuvent l'incommoder. Il semble presque être un paquet de nerfs.
- Les autres enfants ont peur de lui. Il frappe de façon inattendue avec une force terrible, et si les éducatrices ont de la difficulté à le maîtriser, leur peur s'accroit.
- Les éducatrices qui travaillent avec l'enfant peuvent ressentir un profond sentiment d'impuissance.

4. Rencontrez toutes les éducatrices qui travaillent auprès de l'enfant; examinez soigneusement les observations qu'elles ont rédigées et élaborez un plan pour régler la situation.

- Le comportement développemental de l'enfant est-il approprié? Vous comprendriez qu'un enfant de deux ans saisisse quelque chose, mais vous vous attendriez à ce qu'un enfant de quatre ans ait appris à demander son tour.
- Décidez des techniques que vous utiliserez et de celles que vous écarterez.

  Lorsque l'enfant frappe, l'éducatrice témoin de l'incident doit toujours prendre la situation en main rapidement et fermement, de préférence devant les autres enfants pour leur montrer qui contrôle la situation. Les règlements contre la violence (interdiction de frapper, de mordre, de donner des coups de pieds, de griffer, de taquiner) et les conséquences doivent être clairs comme de l'eau de roche et appliquées avec cohérence.

  Les éducatrices doivent réorienter autant que possible, mais lorsque l'enfant se cantonne dans son comportement, il importe qu'elles passent en mode factuel en utilisant aussi bien le langage corporel que les mots. Elles doivent surtout éviter les situations tendues. Une éducatrice qui dit «je ne veux plus que tu fasses cela» se cherche des histoires. Il ne peut y avoir de gagnant dans un tel affrontement.

  Pour permettre à cet enfant de composer plus facilement avec son comportement imprévisible, aidez les membres du personnel à prévoir et à minimiser les temps difficiles de la journée et encouragez-les à trouver des solutions imaginatives pour maîtriser la situation. Par exemple, si le fait de choisir des chaises au moment de la collation cause du chahut, désignez les chaises ou instituez un système de rotation.

  Faites en sorte qu'au moins une éducatrice développe une relation spéciale et intense avec l'enfant. Comme le dit la conseillère montréalaise Tina Roth, «Joignez-vous aux enfants et jouez, jouez et jouez encore». Si Berthe a confiance à son éducatrice, elle sera moins anxieuse et plus ouverte à l'apprentissage. Pendant le jeu, l'éducatrice doit étudier l'enfant, explorer respectueusement et avec tact ses difficultés sensorielles et l'aider à les reconnaître et les juguler elle-même.

  Rappelez à votre personnel que les encouragements et les discussions superficielles produiront probablement des effets contraires et les contacts visuels peuvent amener l'enfant à se replier complètement sur lui-même. En conséquence, les éducatrices doivent plutôt recourir au langage corporel et à des mots judicieusement choisis pour encourager de façon positive, fournir des scénarios qui disent à l'enfant quoi faire lorsqu'elle ne le sait pas et émuler un comportement.

5. Réfléchissez avec vos éducatrices sur les moyens de transformer l'enfant dur en enfant gentil. S'ils traitent Richard comme Bugsy Malone, il sera aussi puissant que ce dernier. S'ils le cajolent, le serrent dans leurs bras, lui caressent le dos, le chatouillent, lui font faire des promenades sur leurs épaules — il va redevenir normal. Et si le personnel s'y prend bien avec ce contact physique, il aidera Richard à résoudre ses problèmes sensoriels du même coup.
6. Discutez avec votre personnel de comment donner de l'autonomie aux autres enfants. Encouragent-ils leur camarade impulsif (ils courent lorsqu'il se lance à leur poursuite, le taquinent lorsque l'éducatrice est

fâchée?) Que pourraient-ils faire différemment? Les enfants connaissent-ils les comportements acceptables et non acceptables? Quels scénarios pouvez-vous leur proposer? Comment les parents peuvent-ils aider? Comment pouvez-vous aider les enfants à se prendre en main? Ils vont évidemment avoir besoin de beaucoup de soutien du personnel pour dire «Ne prends pas ça! Demande-le si tu le veux ce crayon bleu!»

7. Si votre budget le permet, pensez à embaucher du personnel additionnel pour permettre de souffler ou améliorer le ratio pendant les périodes les plus occupées de la journée. Ou, offrez-vous les services d'une experte pour observer l'enfant et vous prodiguer des conseils.

8. Dès que vous aurez un plan, rencontrez les parents et les éducatrices qui travaillent directement avec l'enfant concerné. Il n'est pas nécessaire d'attendre que les deux parents soient disponibles — parlez avec celui des deux qui est le plus réceptif. Soyez claire et directe. L'objectif de cette rencontre n'est pas de parler des bons coups de l'enfant, mais de discuter des difficultés qu'il éprouve à atteindre les objectifs du groupe et de les informer que vous avez élaboré un plan pour l'aider.

   Les parents peuvent protester en affirmant que leur enfant ne se comporte pas ainsi à la maison ou dire qu'ils ont lu des livres sur le parentage qui attestent que ce comportement est normal. Expliquez-leur qu'il n'est pas obligé de s'entendre avec un si grand nombre de personnes à la maison et qu'à la garderie, l'enfant a des exigences différentes. Vous pouvez citer certains comportements qu'ils trouveraient familiers à un anniversaire ou sur le terrain de jeu, par exemple.

   La rencontre ne doit pas se faire sur un ton de reproche, mais plutôt porter sur les faits. Vous décrivez un problème et un plan de gestion et sollicitez leur soutien. Même s'ils ne sont pas disposés à aider à la maison, vous allez au moins leur signaler clairement l'existence d'un problème.

9. Travaillez avec les membres de votre personnel pour les aider à appliquer votre plan. Leur formation en éducation de la petite enfance ne les a sans doute pas preparées à réfléchir ou à agir de la façon dont cet enfant semble en avoir besoin.

   - Rappelez à vos éducatrices qu'elles cherchent à corriger le comportement, mais non à affronter l'enfant. Il convient aussi de se rappeler qu'il s'agit d'un enfant à risque : il est immature et possède un handicap invisible qui s'apparente à un handicap physique. Leur vrai travail doit viser à établir une relation de confiance où les règles et les frontières sont très claires.
   - Avant toute intervention, les éducatrices doivent savoir ce qu'elles veulent que l'enfant apprenne et comment elles vont le lui enseigner. Même si les spécialistes de la petite enfance n'utilisent plus le mot «discipline», nous sommes toujours préoccupées par l'apprentissage de l'autocontrôle — qui équivaut en réalité à la discipline.
   - Observez les éducatrices et les enfants sur une base régulière. Fixez des objectifs aux membres du personnel et faites-leur des commentaires sur ce qui réussit et là où des améliorations sont nécessaires. Aidez-les à se connaître, à connaître leur philosophie et à prendre conscience de ce qu'elles font et de ce qu'elles ressentent. Diane peut ne pas se rendre compte que sa voix est trop forte tandis que Jean peut ne pas s'apercevoir qu'il est trop fâché aujourd'hui pour s'occuper comme il faut de Carole. S'ils harmonisent les mots, le visage, le ton de la voix, le corps et les mains, ils seront plus efficaces.

10. Évaluez les résultats de votre tentative de gestion. Si le plan fonctionne, consacrez-y plus de temps. Sinon, vous voudrez faire des ajustements et trouver de nouvelles idées. Dans ce cas, rencontrez les parents une fois encore pour les tenir au courant.

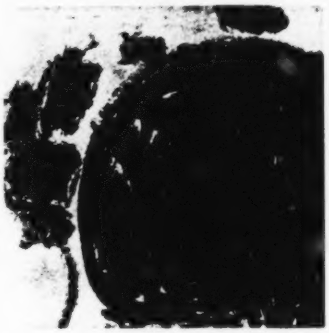
11. Si des efforts concertés pour améliorer la situation ne donnent rien, vous devez recommander une clinique d'aide extérieure. Soyez prête à donner aux parents une liste à jour des ressources disponibles dans leur quartier. Si la liste d'attente est trop longue, demandez aux parents la permission d'essayer de faire passer l'enfant en priorité.

    Le soutien professionnel vous permettra probablement de continuer de travailler avec l'enfant; mais si vous ne faites aucun progrès ou si la situation se détériore, vous et les parents allez presque certainement vous entendre sur le fait que votre garderie n'est pas la meilleure place pour leur enfant à l'heure actuelle.

N'assimilez pas le départ de l'enfant à un échec. Les parents éprouvent beaucoup de difficultés à accepter que leur enfant est en train d'avoir tant de problèmes et ils peuvent même s'opposer aux efforts extraordinaires que déploie la garderie. Lorsque l'enfant aura fréquenté plusieurs garderies (ou que ses enseignantes ou sa directrice du niveau élémentaire l'auront suggéré) les parents seront peut-être prêts à accepter l'aide dont ils ont besoin. ◆

Barbara Kaiser est fondatrice et directrice de la Garderie Narnia à Westmount, Québec. Elle et l'auteure Judy Sklar Raminsky sont les co-auteures du livre «Les services de garde pour votre enfant» publié par Les Editions Libre Expression. Les auteures souhaitent remercier Tina Roth pour son inestimable aide dans la préparation de cet article.

VIH/sida et garde à l'enfance



Avez-vous besoin d'autres exemplaires des ressources ci-après à votre garderie?

- Affiche sur les précautions universelles
- VIH/sida et garde à l'enfance : feuille-ressources
- VIH/sida et garde à l'enfance : aide-mémoire
- VIH/sida et garde à l'enfance : guide de l'animatrice

En raison de l'énorme succès qu'a connu la trousse VIH/sida de la FCSGE, Santé Canada finance une seconde édition de chacune de ses composantes. Des exemplaires supplémentaires de ces produits sont maintenant disponibles sans frais auprès du :

Centre national de
documentation sur le sida
Association canadienne
de santé publique
1565, avenue Carling, bureau 400
Ottawa (Ontario) K1Z 8R1
(613) 725-3434; téléc. : (613) 725-9826

INITIATIVES CRÉATRICES

Braquons l’objectif sur l’ÉPE avec les photos instantanées

par Guy Cantin

Samantha, heureuse!

Les enfants aiment regarder les photos se développer instantanément devant leurs yeux. En plus d’être une distraction interactive, les photos instantanées constituent un outil pédagogique efficace. Elles peuvent servir à améliorer les aptitudes verbales dans l’art de conter, comme introduction aux concepts mathématiques, par exemple, les graphiques, le comptage et le regroupement, à stimuler la pensée créatrice par les jeux visuels ainsi qu’à renforcer les aptitudes sociales grâce aux activités qui explorent les émotions, les expressions et les interactions. Les éducatrices de la petite enfance ont expérimenté diverses activités et les ont trouvées très motivantes. Les quelques idées décrites ci-dessous vous en inspireront certainement de nouvelles.

Les photos peuvent aider les petits enfants à décrire leurs réalisations. Une photo suffit à l’enfant pour s’exclamer en disant : «Regarde ce que j’ai fait», «Voici mon nouvel ami» ou «Regarde ce que j’ai appris». Les expositions de photos sont aussi très révélatrices pour les parents. Une série de photos peut capter l’esprit d’une garderie et couvrir les activités d’une façon que des mots ne sauraient décrire adéquatement.

Avoir une photo de maman ou de papa peut être très réconfortant pour un enfant qui est loin de chez lui pour la première fois. Les photos instantanées peuvent aussi aider les enfants à trouver leurs casiers lorsqu’ils ne peuvent pas lire leur nom, mettre une étiquette sur leurs projets ou identifier d’autres objets personnels. Les photos sont un moyen merveilleux de souligner les réalisations spéciales, de renforcer l’estime de soi et de bâtir la confiance.

Aptitudes sociales

Photos d’expressions faciales

Ce genre de photos donne à l’enfant une meilleure compréhension des émotions et des expressions faciales correspondantes. Elles facilitent l’enrichissement du vocabulaire des états émotifs et augmentent la sensibilité à l’égard de l’état émotif des individus.

Prenez au moins deux photos de chaque enfant avec différentes expressions faciales. Par exemple, demander à l’enfant de faire une mine joyeuse. Si nécessaire, faites l’expression faciale vous-même et servez-vous d’un miroir pour aider l’enfant à montrer la mine appropriée. Apposez sur chaque photo une étiquette portant le nom de l’enfant et l’état émotif. Vérifiez auprès de l’enfant si l’étiquette contient les bonnes données. Fixez un bâtonnet à l’endos de chaque photo pour que l’enfant puisse la tenir comme une pancarte.

Pendant l’activité en cercle, lancez une discussion sur les sentiments. Explorez les sentiments et les expressions faciales correspondantes. Les enfants peuvent étudier leurs photos, mimer les expressions et montrer les photos appropriées.

Cette activité devrait aider les enfants à en apprendre davantage sur l’auto-expression et leur permettre de mieux comprendre les autres. Laissez les enfants emporter leurs photos à la maison pour parler de ce qu’ils ont appris avec leurs parents.

Les attentes en photos

Les photos consolident le comportement approprié, la coopération et l’indépendance.

Dans les garderies destinées à la petite enfance, les enfants apprennent à s’entendre avec leurs pairs, à suivre les instructions et à devenir autonomes. Les éducatrices créent une atmosphère d’apprentissage plaisante en faisant savoir clairement aux enfants ce qu’elles attendent d’eux au moyen de règles simples et énoncées de façon positive. Souvent, les règles écrites sont affichées bien en vue dans les classes. Pour les jeunes qui ne peuvent pas lire, il serait bon de photographier les enfants qui respectent bien toutes les règles de la classe. Affichez les photos avec une simple étiquette sur le tableau d’affichage, à la vue de tout le monde. Par exemple, la règle qui demande aux enfants «d’attendre leur tour» pourrait être illustrée par une photo instantanée de deux enfants sur une glissoire, l’un en haut et l’autre en bas. Au niveau de la petite enfance, la plupart des enfants commencent à absorber les règles et à développer des aptitudes pour contrôler leur impulsion. Une aide visuelle concrète, comme une photo instantanée, peut stimuler leur mémoire.

Personnes, lieux et moments spéciaux

Les gens et les uniformes

Les photos font connaître aux enfants les uniformes et les personnes qui en portent dans leur communauté. Cette activité encourage la participation parentale et incite les enfants à apprendre la signification contemporaine de divers uniformes et ce qu’ils représentent.

Au moins une journée avant une telle activité, discutez de l'utilisation et du rôle des uniformes. Parlez des gens qui les portent et des services qu'ils fournissent. Demandez aux enfants de parler des divers uniformes qu'ils portent.

Exposez les photos en gros plan que les enfants ont prises les uns des autres sur des morceaux individuels de papier de bricolage. Découpez des images d'uniformes dans les magazines ou les journaux ou créer des uniformes avec du papier de bricolage. Fixez les découpages aux photos pour qu'on ait l'impression que les enfants portent les uniformes. Demandez aux enfants lesquels ils aimeraient porter. Demandez-leur d'exprimer leurs sentiments concernant leur choix.

Mon espace

Les photos permettent d'enseigner aux enfants comment organiser leurs matériels, devenir responsables de leurs biens et reconnaître leur nom.

Un grand nombre de garderies pour la petite enfance possèdent un endroit désigné pour les manteaux et les sacs à dos. Habituellement, cet endroit comprend un crochet, une tablette et un casier. Pour aider les enfants à reconnaître leur casier, fixez-y leur photo. Pour qu'ils reconnaissent leur nom, n'oubliez pas d'écrire le nom de chaque enfant sur la photo.

Les enfants apprennent mieux dans un environnement riche, mais aussi bien organisé. Les photos sur les casiers peuvent aider les éducatrices de la petite enfance à donner aux enfants le sens de l'organisation et de l'autonomie.

Exposition de photos

Les expositions de photos aident les parents à mieux comprendre la journée de leur enfant d'âge préscolaire ou à connaître davantage la garderie en plus de stimuler la communication avec l'enfant.

Prenez des photos instantanées des activités qui se passent à divers endroits de la salle et à certains moments de la journée. Par exemple, prenez une photo des enfants en train de jouer à la table d'eau et affichez la photo à cet endroit avec une légende indiquant l'activité concernée et son objectif. Le ruban magnétique est efficace pour fixer des photos sur des surfaces en métal.

Pour une exposition d'une journée, affichez un grand emploi du temps avec des cases horaires, des étiquettes et des photos pour illustrer chaque activité. Ces photos montreront au parents diverses activités auxquelles leurs enfants s'adonnent dans la journée. Au cours de l'exposition, l'éducatrice peut se référer à l'exposition visuelle pour expliquer les activités de la garderie aux parents. Ces explications peuvent contribuer à la poursuite du dialogue entre les parents et les éducatrices.

Dylan et Jacob

Les parents sont automatiquement attirés par les photos de leurs propres enfants. Les photos instantanées des enfants «en action» donnent aux parents un bel aperçu des activités de leur enfant. Ces photos peuvent servir de tremplin pour d'autres discussions entre les parents et les enfants. Par exemple, «J'ai vu cette photo de toi au chevalet. Tu semblais très intéressé par ta peinture. Dis-moi, qu'est-ce qui t'intéresse dans la peinture.»

Envoyez les photos montrées aux parents à la maison. Laissez les enfants embellir l'exposition avec des dessins et des autocollants.

Les pouvoirs de l'observation

Loto photo

Les photos apprennent aux enfants à reconnaître les concepts, les thèmes ou les similitudes par la visualisation.

Prenez en double des photos d'objets qui représentent un thème ou un concept (par ex. : objets représentant l'hiver, différents types de voitures, différentes parties de voiture, etc.). Collez une série de photos sur un tableau d'affichage. Demandez aux enfants d'identifier le contenu de chacune d'elle. Puis, demandez-leur s'ils peuvent décrire ce qui est commun dans toutes les photos. Demandez-leur s'ils peuvent décrire d'autres choses semblables ou représentatives du thème. Pour les enfants plus jeunes, distribuez la deuxième série de photos pour que chaque enfant en est au moins une. Demandez à chaque enfant d'apparier sa photo avec une photo sur le tableau d'affichage. Demandez-leur d'identifier des personnes, des choses ou des idées dans la photo. Pour les enfants qui apprennent l'alphabet ou à reconnaître les mots, écrivez la première lettre de l'objet montré dans la photo et demandez-leur d'indiquer d'autres objets commençant par la même lettre.

Les mathématiques

Les graphiques

Les photos introduisent les concepts mathématiques de base

Utilisez un tableau d'affichage pour faire des graphiques. Commencez par rassembler une photo en gros plan et une photo plein corps de chaque enfant. Placez les photos en question en rangée selon la couleur des yeux. Ce graphique indiquera combien d'enfants ont les yeux d'une certaine couleur.

Créez diverses formes de graphiques en utilisant :

- La couleur des yeux
- Le genre de vêtements (pantalons, robes, culottes courtes)
- Mois d'anniversaire
- Cheveux

Intégrez d'autres concepts dans la leçon, par exemple : plus ou moins que, comptage, ensembles, distinguer les similitudes et les différences.

Livres d'histoire

Mes amis et moi

Les photos visent à encourager l'acquisition du langage, l'amour de la lecture et *l'interaction sociale ainsi que l'amélioration des relations positives dans le groupe.*

Prenez des photos de tous les enfants; faites des photocopies pour que chaque enfant ait une photo de chacun de ses camarades de classe. Collez les photos sur du papier de bricolage formant un livre. Demandez aux enfants d'écrire, de dicter ou de décrire une activité qu'ils aimeraient faire les uns avec les autres :

- J'aimerais jouer dans le coin des blocs avec Suzanne.
- J'aimerais lire un livre avec Carlos.
- J'aimerais colorier avec Marie.
- J'aimerais pousser Richard dans son fauteuil roulant.

Écrivez les phrases des enfants à côté de leur photo. Après avoir fini leur livre, encouragez chaque enfant à le lire à haute voix ou avec vous. En guise de complément aux photos, les enfants peuvent dessiner sur la page l'activité qu'ils aimeraient faire avec leur ami. Vous pouvez créer des images d'enfants en train d'interagir avec leurs objets préférés (comme serrer un nounours dans ses bras). Disposez les photos dans les livres en pliant le papier en deux parties égales, puis brochez le papier ou cousez-le le long du pli. Créez une couverture appropriée pour chaque livre avec pour titre *Mon livre « J'aime »*.

Où trouver les moyens de traduire ces idées dans la réalité

Toutes ces bonnes idées posent un problème : trouver les ressources pour les concrétiser. Polaroid Canada fournit des appareils-photos de la série 600 et une formation aux éducatrices et éducateurs qui s'inscrivent aux ateliers du Programme éducatif Polaroid (PÉP). Pour la modique somme de 10 $ par participant ou participante (nombre minimum de personnes requis) un animateur d'atelier vous fera une démonstration des techniques de la photo instantanée et des méthodes de travail à appliquer avec vos jeunes enfants. Polaroid offre un programme promotionnel supplémentaire pour vous faciliter l'achat d'appareils photos, de films et de produits connexes. Pour vous inscrire à un atelier (en français ou en anglais) ou recevoir des informations complémentaires, communiquez avec Polaroid Canada au 1-800-565-3958, poste 264. ◆

Guy Cantin est un enseignant à la retraite. Il a enseigné aux niveaux primaire et secondaire. M. Cantin présente des ateliers pour le compte de Polaroid en français et en anglais.

DEMANDEZ À VOTRE PROFESSIONELLE DE LA SANTÉ

Accroître la sensibilisation sur la sécurité des enfants à la ferme

La vie à la ferme évoque des images romantiques de grands espaces, de ciel bleu ainsi que de magnifiques levers et couchers de soleil — une vie tranquille rythmée par les saisons. Cependant, tout n'y est pas idyllique, loin de là. Les fermes sont des lieux de travail remplis de centaines de risques potentiels : machinerie lourde et puissante; points d'eau; animaux au comportement imprévisible pesant souvent des centaines de livres; pesticides; engrais; et, de nombreux bâtiments non sécuritaires pour les enfants.

La formation en prévention des accidents doit être une priorité, non seulement pour les adultes, mais pour les enfants de la ferme afin qu'ils apprennent des habitudes sécuritaires à respecter toute la vie. Un grand nombre de ces enfants sont de futurs agriculteurs.

Entre 1983 et 1993, on a rapporté en moyenne plus de deux décès par semaine sur les fermes canadiennes. Chaque année, un plus grand nombre d'agriculteurs que de mineurs ou de travailleurs de la construction subissent des blessures invalidantes (Fédération canadienne de l'agriculture, et al., 1995). Au cours des dix dernières années dans la seule province de l'Ontario, cinquante-cinq enfants sont décédés des suites de blessures subies à la ferme. Soixante pour cent des victimes avaient moins de cinq ans (Ontario's Farm Safety Association, 1995, p. 1). Il n'existe pas de statistiques canadiennes à ce sujet, mais aux États-Unis, plus de 300 enfants sont tués chaque année et 25 000 autres ont besoin de soins médicaux en raison de blessures subies à la ferme (Rivara dans Pickett et al., p. 3).

Le Programme des hôpitaux canadiens pour la déclaration et la prévention des traumatismes collecte et analyse de

Un bambin de trois ans était assis à l'avant d'un chariot tiré par un tracteur. Tout à coup, il tombe et est écrasé par le chariot.

Un enfant de quatre ans était dans le godet d'un tracteur-pelle qui avançait. Il trébuche, tombe et est écrasé par les roues du tracteur.

Deux enfants jouaient près des porcs pendant que leurs parents travaillaient dans la grange. Quand ils eurent fini, les parents ont constaté que les enfants n'étaient pas là où ils les avaient laissés. Ils les ont cherchés puis trouvé le plus jeune, tombé tête première dans un bassin à eau.

Un enfant de dix ans et un autre de douze ans sont tombés dans un trémie à blé rempli et ont suffoqué.

Un enfant de quatre ans était installé à l'arrière d'un tracteur conduit par son frère de neuf ans dans l'entrée de leur ferme. L'enfant est tombé en bas du tracteur et a été pris entre le pneu arrière et une boîte de pesée en acier.

Un enfant de dix ans est tombé dans l'ouverture d'une grange à foin sur un plancher de ciment.

Un enfant de quatre ans était dans la grange à jouer près d'un cheval. On pense que c'est à ce moment-là que le cheval l'a rué à la tête.

Un enfant de deux ans était assis sur les genoux d'un de ses parents sur le tracteur. Le tracteur s'est renversé par l'arrière, coinçant l'enfant et le parent. L'enfant a été tué sur le coup et le parent blessé.

Un enfant de dix ans conduisait un tracteur à grande vitesse dans le pâturage. Il a essayé de tourner. Le tracteur s'est alors renversé et l'a coincé.

Un enfant de neuf ans roulait à grande vitesse sur un véhicule tout-terrain dans une entrée quand le véhicule est passé dans un creux. L'enfant a été projeté dans les airs et le véhicule est tombé sur lui.

Aide-mémoire sur la sécurité des enfants

La présente liste porte sur les menaces les plus importantes pour la santé et la sécurité des enfants à la ferme. Elle est loin d'être complète, mais peut servir de point de départ pour rendre votre ferme plus sécuritaire. Discutez-en, point par point, avec vos enfants. Voyez qui signalera d'autres causes potentielles d'accident. Cet exercice permettra de sensibiliser davantage la famille à la sécurité.

☐ Passager interdit! PASSAGER INTERDIT! PASSAGER INTERDIT!

☐ Les jeunes enfants doivent être supervisés *en tout temps!*

☐ Placez des panneaux de mise en garde à l'entrée de la ferme pour signaler aux conducteurs que des enfants pourraient jouer dans les environs.

☐ Avant de déplacer de l'équipement (particulièrement au moment de reculer), assurez-vous que les enfants sont en sécurité.

☐ Ne permettez-pas aux enfants de jouer avec de la machinerie stationnaire.

☐ Laissez les appareils hydrauliques (par ex., les tracteurs-pelles, les moissonneuses-batteuses, etc.) en position «à terre».

☐ Lorsque les tracteurs et les machines à auto-propulsion sont garés, les freins doivent être bloqués et les clés retirées de l'allumage.

☐ Laissez toujours le pignon de prise de force du tracteur à la position «neutre».

☐ Gardez la machinerie en bonne condition. Prêtez une attention particulière au dispositif de protection, au cadre ROPS et aux ceintures de sécurité.

☐ Les enfants doivent suivre une formation en sécurité *avant* d'être autorisés à faire fonctionner la machinerie. Il faudra exercer un certain niveau de supervision jusqu'à ce que les adolescents et adolescentes deviennent des opérateurs expérimentés.

☐ Les étangs et les citernes à lisier devraient être entourés d'une clôture à l'épreuve des enfants.

☐ Placez les échelles fixes hors de portée ou posez un barrage spécial. Entreposez les échelles portables loin des zones dangereuses.

☐ Pratiquez de bonnes techniques de «ménage». Ne laissez pas par terre des articles qui pourraient faire trébucher les gens. Les objets lourds ne devraient pas être appuyés contre les murs ou les clôtures.

☐ Les installations à bétail et la machinerie en marche devraient être interdites aux jeunes enfants. La supervision d'un adulte est requise en tout temps.

☐ Couvrez ou mettez hors de la portée des enfants les composantes dangereuses de l'équipement, le câblage électrique et le coffret électrique.

☐ Entreposez les pesticides et autres produits chimiques dangereux dans des installations verrouillées.

☐ Apposez des décalques «danger» sur toutes les cellules à grains, les silos, les chariots et les camions.

☐ Ne commencez pas à décharger le grain des chariots ou des cellules à grain avant d'avoir vérifié par deux fois que personne ne se trouve à l'intérieur.

☐ Prenez le temps, à intervalles réguliers, de parler de consignes de sécurité en famille.

Reproduit de Farmsafe (Spring) 20(2):4) de la Ontario's Farm Safety Association (1995).) (Traduction)

l'information concernant les blessures traitées à l'urgence de dix hôpitaux pédiatriques et de cinq hôpitaux généraux au Canada. Il s'agit surtout d'hôpitaux situés en milieu urbain susceptibles de traiter uniquement les blessures plus sérieuses subies à la ferme tandis que de nombreuses autres sont prises en charge par les services d'urgence de l'hôpital en région rurale et ne sont pas rapportées au programme. Cependant, au mois de juin 1994, la banque de données du programme a sélectionné 438 blessures survenues à la ferme concernant des personnes de moins de 20 ans. Les données ont démontré que :

- Les blessures touchaient le plus souvent les enfants de 10 à 14 ans, suivis d'enfants de cinq à neuf ans.
- Les deux tiers des enfants blessés étaient des garçons.
- Les trois blessures les plus fréquentes étaient les fractures/luxations (29,2 p. 100), les coupures/lacérations (21,7 p. 100) et les abrasions/contusions/inflammations (20,5 p. 100).
- Les blessures sérieuses, mais moins fréquentes comprenaient les affections générales (3,4 p. 100), les lésions par écrasement (2,5 p. 100) et les polytraumatismes (1,6 p. 100).
- Les causes étaient liées à l'inégalité du terrain, à l'équipement et à la machinerie ainsi qu'aux structures agricoles.
- Le taux d'admission à l'hôpital était très élevé : 26,9 p. 100.

Pour réduire le nombre de blessures, nous savons qu'il faut d'abord réduire ou éliminer les risques potentiels. Si vous pensez qu'effectuer des contrôles de sécurité à l'intérieur et à l'extérieur de la garderie prend du temps, imaginez-vous ce que ce peut être à la ferme!

L'agriculture est souvent une entreprise dirigée par un couple. Il s'agit d'un travail qui exige souvent la participation des deux parents en même temps plutôt qu'une affaire qui permet à l'un d'eux de s'occuper des enfants pendant que l'autre travaille. Quelles sont les options des parents en agriculture concernant leurs enfants? Les enfants sont parfois : supervisés par une soeur ou un frère plus âgé; avec les parents qui travaillent; sous la surveillance d'un parent ou d'un voisin. Une autre option consiste à inscrire les enfants en services de garde, ne serait-ce que pendant les saisons de pointe (i.e. mise bas, ensemencement et récolte). Mais, en est-ce une? Les familles en agriculture ont-elles accès à des options de garde à prix raisonnable, de façon saisonnière ou à temps plein?

On confie souvent des responsabilités aux enfants en agriculture. Cependant, ces tâches sont-elles appropriées à leur développement? Les parents émulent-ils un comportement sécuritaire? Montre-t-on aux enfants comment accomplir la tâche et les surveille-t-on de près? Les enfants et les parents sont-ils habillés de façon appropriée pour la tâche (par ex., aucun vêtement ample, pas de cheveux longs noués, des chaussures de sécurité, des lunettes protectrices, des gants)? Parmi toute la machinerie agricole, les tracteurs causent le plus de blessures et de décès. Pickett et al. (1995, 10-11) recommandent d'interdire aux enfants de moins de 14 ans de conduire un tracteur; que tous les conducteurs soient formés et possèdent un permis; et que des programmes de sécurité à la ferme soient offerts dans les écoles rurales avant les vacances d'été.

Il n'est ni pratique ni raisonnable de placer toute la responsabilité de la prévention des blessures à la ferme sur le dos des parents. À l'instar de tout programme d'action pour la promotion de la santé, l'engagement des particuliers, de la communauté et de la société est essentiel. ◆

Texte de Deborah Kernested, I.A., Toronto (Ontario). (Co-auteure avec Barbara Pimento de ***Healthy Foundations in Child Care****. Publie par Nelson Canada).*

Ressources

How Does Safety Rate on Your Farm? (aide-memoire de 8 pages) et *On the Farm, Children are at Constant Risk*. (Feuille d'information F-018) par la Ontario's Farm Safety Association, 22-34 Woodlawn Road, W., Guelph, Ontario N1H 7K6.

Personnes-ressources

Bruce Johnson, Farm and Ranch Safety and Health Association, 102-5775 Glover Road, Langley, British Columbia V3A 8H4. (604) 532-1789.

Solomon Kyeremanteng, Alberta Agriculture, Food and Rural Development, Farm Safety Program, 201, 7000-113 Street, Edmonton, Alberta T6H 5T6. (403) 427-2186.

Monica Zasada, Saskatchewan Safety Council, 445 Hoffer Drive, Regina, Saskatchewan S4N 6E2. (306) 757-3197.

Cathy Vanstone, Portage Agricultural Representative Office, 25 Tupper Street, N., Portage La Prairie, Manitoba R1N 3K1. (204) 239-3354

Steve Zronik, Farm Safety Association Inc., 22-34 Woodlawn Road, W., Guelph, Ontario N1H 7K6. (519) 823-5600.

Helene Varvaressos, Union des producteurs agricoles, 555, boul. Roland Therrien, Longueuil (Québec) J4H 3Y9. (514) 679-0530.

New Brunswick Federation of Agriculture, 1115 Regent Street, Fredericton, New Brunswick E3B 3X2. (506) 452-8101.

George Mackenzie, Department of Agriculture and Marketing, P.O Box 550, Truro, Nova Scotia. (902) 893-6589.

Crystal McDonald, PEI Federation of Agriculture, 420 University Avenue, Charlottetown, Prince Edward Island C1A 7Z5. (902) 892-6913.

Yvonne Rideout, Newfoundland and Labrador Federation of Agriculture, 871 Topsail Road, P.O. Box 1045, Mount Pearl, Newfoundland A1N 3C9. (709) 747-4874.

Références

Fédération canadienne de l'agriculture, et al. (1995). *Relevez le défi*. Ottawa : Conseil canadien de la sécurité. (Trousse mediatique).

Programme des hôpitaux canadiens pour la déclaration et la prevention des traumatismes (1995). *Farm Injuries to Children: as of June 1994*. Sante Canada (correspondance).

Ontario's Farm Safety Association (1995). *Farmsafe* (Printemps) 20(2):4-5.

Ontario's Farm Safety Association (1995). *On the Farm, Children are at Constant Risk*. Feuille d'information F-018.

Pickett, W., R.J. Brison et J.R. Hoey. (1995). «Fatal and Hospitalized Agricultural Machinery Injury to Children in Ontario, Canada». *Injury Prevention* 1995; Vol. 1 : 97-102.

À l'attention des membres des associations suivantes :

- **Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador**
- **Association ontarienne de garde d'enfants à domicile**
- **Association pour l'éducation des petits de l'Ontario**
- **Early Childhood Professional Association of Alberta**
- **Family Day Care Association of Manitoba**
- **Manitoba Child Care Association**
- **Western Canada Family Day Care Association**

La FCSGE et les organisations provinciales ci-haut mentionnées sont affiliées. Quand vous adhérez à une association affiliée, vous devenez automatiquement membre de la FCSGE.

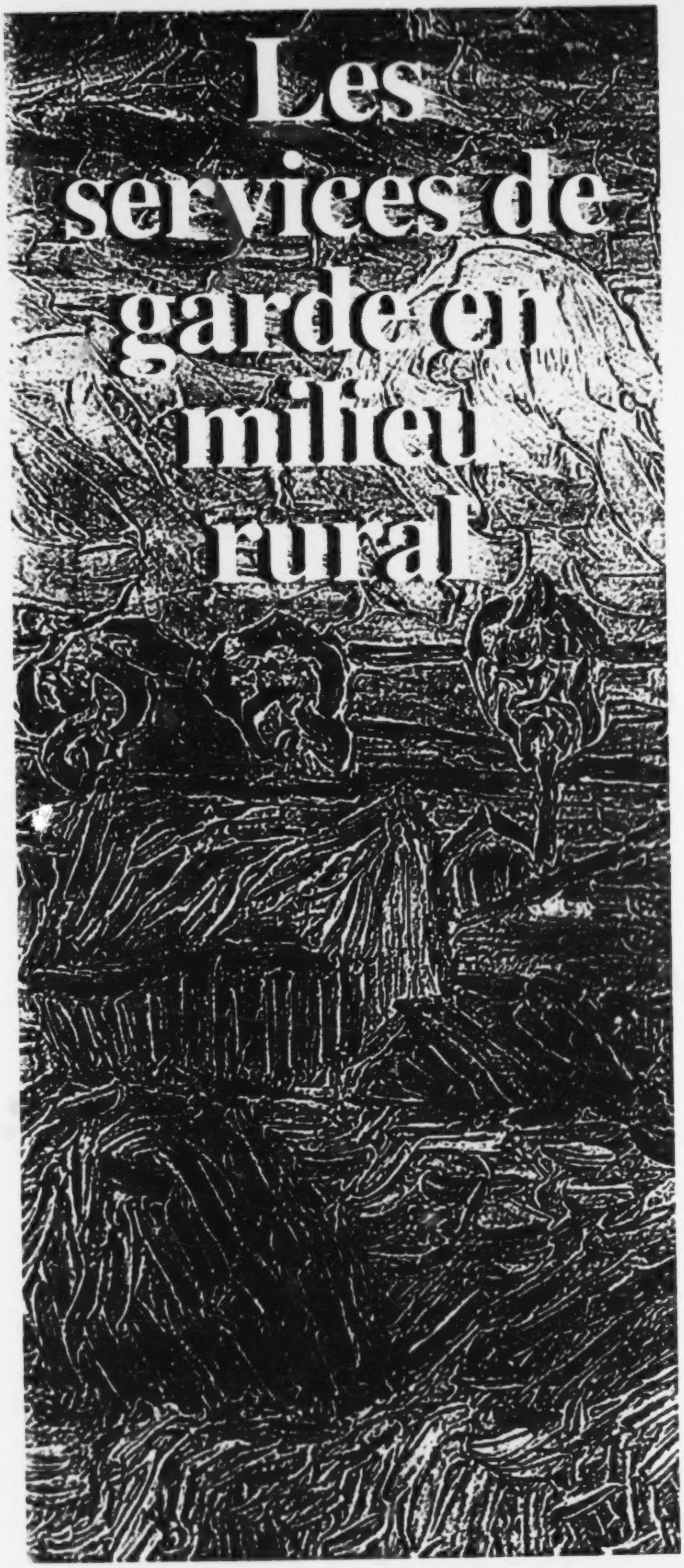
Si vous avez payé vos frais d'adhésion à la FCSGE, vous pouvez être admissible à un remboursement sur vos frais d'adhésion à la Fédération.

Le remboursement est calculé comme suit :

Date d'expiration de l'adhésion à la FCSGE	Remboursement
Juillet à septembre 95	10 $
Octobre à décembre 95	20 $
Janvier à mars 96	30 $

N'oubliez pas de maintenir votre statut de membre à jour dans votre organisation provinciale affiliée afin de recevoir régulièrement **Interaction**.

Afin d'obtenir un remboursement, veuillez nous faire parvenir une preuve de votre adhésion à votre organisation provinciale.


Les services de garde en milieu rural

Les services de garde en milieu rural

par Jane Wilson

> *«Les agriculteurs n'acceptent désormais plus le fait que leurs enfants soient tués ou estropiés parce qu'ils n'ont pas de services de garde et qu'ils doivent amener leurs enfants sur leur lieu de travail - une situation qui n'est tolérée dans aucune autre industrie. Les statistiques que nous avons recueillies jusqu'à maintenant font état des accidents mortels suivants : Ontario — 18 décès (1989-1992, de 0 à 15 ans); Manitoba — 11 décès (1990-1994, 0 à 11 ans); Saskatchewan — 8 décès (1994, 0 à 13 ans); Alberta — 16 décès (1990-1993, 0 à 12 ans).»*
>
> *— Mémoire présenté en 1995 au Comité permanent sur le développement des ressources humaines par la Coalition pour les garderies en milieu rural.*

Un des résultats évidents du manque d'options de garde dans les communautés rurales a trait aux statistiques épouvantables des décès chez les enfants dans des accidents liés au travail à la ferme. Dans le passé, l'épouse en milieu rural pouvait rester au foyer pour s'occuper des enfants. Cependant, le nombre de femmes au foyer a beaucoup diminué de nos jours. Nombre d'entre elles travaillent hors de la ferme pour augmenter le revenu familial qui ne suffit pas à couvrir les dépenses vitales. D'autres femmes en milieu rural travaillent avec leur conjoint pour réduire les dépenses affectées au personnel ou contrebalancer le manque de personnel. Parfois, elles font les deux. Certains parents peuvent choisir entre les membres de la famille élargie ou les voisins. Il existe aussi peut-être pour eux des services de garde de qualité dans un village voisin ou en milieu familial. Cependant, dans la majorité des cas, il n'y a pas d'option.

Les services de garde sont essentiels pour que les femmes travaillent avec leurs époux comme partenaires à part entière à la ferme familiale. Il est tout simplement imprudent pour les enfants de jouer à proximité de la machinerie, du bétail ou des produits chimiques pendant que les parents travaillent. Les temps ont changé

— la ferme n'est plus l'endroit calme et serein de jadis. Il s'agit d'une entreprise où l'on retrouve des périodes de stress très élevées et on ne devrait pas s'attendre à ce que les enfants soient autour.

Le secteur agricole n'est qu'un exemple de la vie en milieu rural parmi tant d'autres. Les communautés axées sur la pêche, l'exploitation du bois et l'industrie minière ont des besoins particuliers en services de garde. Les communautés pêcheuses peuvent avoir besoin de services de garde saisonniers pendant le fonctionnement de l'usine de transformation du poisson. Lorsqu'un des conjoints travaille dans l'industrie minière, l'autre peut se retrouver dans une situation de monoparentalité des mois durant pendant que le conjoint en question se trouve à des milles plus loin. En outre, dans les communautés axées sur l'exploitation du bois, les horaires de travail sont longs et l'emploi peut exiger de grands déplacements jusqu'au site d'exploitation.

Le tourisme fournit une autre perspective à la même histoire. Dans de nombreuses régions, les communautés touristiques opèrent de mai à octobre. Les parents font face au chômage ou à des semaines de travail considérablement réduites le reste de l'année. On a urgemment besoin de services de garde saisonniers.

L'isolement pose des problèmes particuliers. Que faites-vous si vous vivez dans une communauté isolée au plan géographique et aimeriez que votre enfant fréquente un milieu approprié au niveau développemental où il/elle pourrait interagir avec d'autres enfants? Qui prendra soin des enfants si vous pouvez trouver un emploi dans une communauté isolée?

Quelles sont les options disponibles aux parents en milieu rural et que peut faire une petite communauté pour les mettre en place? Le concept de développement communautaire est central à la question. Chaque communauté sait ce dont elle a besoin pour répondre aux besoins en services de garde. Il importe que les communautés commencent à mettre en oeuvre les options qui répondent le mieux à leurs besoins. Il pourrait s'agir tout simplement d'un groupe de jeu qui se réunit une fois par semaine ou consister en une réalisation plus complexe comme une garderie ouverte à temps plein pendant six mois de l'année et qui se transforme en groupe de jeu hebdomadaire le reste de l'année.

Le manque de sensibilisation du public constitue le principal obstacle à la création de programmes communautaires. Si vous vivez dans une communauté qui n'a jamais offert de services de garde, vous estimez honnêtement qu'il est impossible d'atteindre un tel objectif. Dans nombre de cas, les communautés rurales considèrent la garde à l'enfance comme un service exclusivement urbain. Ce n'est pas le cas.

Les perceptions ne sont pas toujours justes. Les citadins ne pourraient peut-être pas envisager la vie sans égouts et eau courante. Par contre, de nombreuses communautés rurales comptent sur des puits et des réservoirs des eaux-vannes. Inversement, les communautés rurales pourraient croire qu'elles ne peuvent pas appuyer les garderies, mais ce n'est peut-être pas le cas. Partout au Canada, des communautés rurales PEUVENT appuyer et APPUIENT avec succès des services de garde.

La création de services de garde de qualité passe essentiellement par le soutien de tous les paliers de gouvernement. La contribution des parents au niveau local est cruciale et l'engagement des gouvernements locaux et municipaux est fondamental. La contribution des parents à l'échelon local de même que l'engagement du gouvernement local ou municipal est vital. Dans de nombreuses communautés, un tel engagement pourrait tout simplement consister à permettre l'utilisation d'un bâtiment ou d'une salle dans un centre communautaire. Le soutien des gouvernements fédéral et provinciaux est aussi important. La garde à l'enfance est une question sociale. Des ministères comme ceux de la santé et de l'éducation appuient et contribuent aux programmes régionaux. Il devrait en être de même pour la garde à l'enfance.

Les enfants sont notre plus précieuse ressource — nous avons entendu cette déclaration si souvent qu'il s'agit maintenant d'un cliché de notre époque. Les clichés sont basés sur une vérité fondamentale, mais nous les considérons souvent avec trop de désinvolture. À la lumière des réalités économiques et de l'instabilité sociale actuelles, le temps est venu d'accorder la priorité à la garde à l'enfance. Le fait que la garde en milieu rural est l'un des domaines les plus négligés de la garde à l'enfance devrait en faire une priorité pour tous.

> «La mort d'un enfant ou les blessures qu'il subit après avoir été exposé à des équipements dangereux, des produits chimiques ou d'autres dangers inhérents à l'exploitation agricole est inacceptable. C'est un enfant de trop qui meurt ou qui souffre.» (Honorable Ralph Goodale, ministre de l'Agriculture, 15 avril 1994). ◆

Jane Wilson est l'ancienne directrice générale de la Coalition pour les garderies en milieu rural. Jane vit à Langruth au Manitoba. Elle est directrice générale du Lakeview Children's Centre de cette communauté depuis 1989. Née et élevée dans cette région, elle a commencé à s'intéresser à la garde à l'enfance au moment où elle et son époux Dale vivaient et travaillaient en Alberta dans les années 70 et le début des années 80. Elle a participé à la création d'une prématernelle dans une communauté isolée du nord, exploité une garderie en milieu familial et travaillé dans une garderie à Calgary. Après son retour au Manitoba en 1984, Jane a oeuvré dans une garderie de Portage la Prairie avant de participer à la création d'une garderie en milieu rural à Langruth. Elle défend avec passion et dévouement la cause des services de garde en milieu rural. Jane a trois fils âgés respectivement de 16, 18 et 20 ans. Elle contribue dans la mesure du possible à l'entreprise familiale axée sur l'élevage du bétail.

BEST COPY AVAILABLE

PROFIL de la CGMR

La Coalition pour les garderies en milieu rural (CGMR) est une nouvelle organisation sans but lucratif incorporée dont la mission vise à faire en sorte que les enfants en milieu rural du Canada reçoivent des soins dans un milieu sécuritaire.

La CGMR, fondée en 1994, compte sept organisations rurales : les Instituts féminins du Canada, la Fédération canadienne de l'agriculture, le Canadian Farmwomen's Education Council, le Syndicat national des cultivateurs; le Canadian Farm Women's Network, la Fédération des agricultrices du Québec et l'Association des collaboratrices et partenaires en affaires. Le mouvement a pour objectif la création d'une structure interactive qui appuiera l'éducation du public à l'échelle nationale, le partage d'information au niveau provincial ainsi que des initiatives communautaires locales pour améliorer l'accès aux options de services de garde pour les familles rurales du Canada.

Une proposition de financement a été soumise à la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants qui en était à ses derniers mois d'existence. La proposition a été acceptée et la CGMR est rapidement devenue réalité. Un conseil d'administration provisoire de six membres a été formé à l'occasion d'une réunion à Saskatoon en juin 1994. La première réunion annuelle a eu lieu à Winnipeg en juillet 1995 avec douze membres représentant les provinces et territoires du Canada ainsi que les organisations qui ont endossé originalement la coalition.

L'objectif de la CGMR est d'unir les groupes communautaires ruraux, de la ferme et axés sur les ressources pour travailler ensemble en vue d'atteindre un objectif commun — la mise en place de services de garde de qualité qui répondront aux besoins divers des familles.» La CGMR ne favorise pas un modèle plus qu'un autre. La coalition veut informer les communautés rurales sur les différents programmes existant dans de très petites communautés et fournir de l'information sur comment procéder avec les plans de développement communautaire individuels. ◆

Pour de plus amples renseignements, communiquez avec Barbara Gibson, co-présidente de la CGMR, C.P. 219, Conquest (Saskatchewan) S0L 0L0. (306) 856-4630; téléc. : (306) 856-2058.

CGMR

Stand de la CGMR au Farm Progress Show à Regina en juin 1995. Barbara Gibson (à gauche), la représentante de la Saskatchewan et Jane Wilson (à droite), l'ancienne directrice générale parlent à Darrel Cunningham, ministre de l'Agriculture de la Saskatchewan à l'époque

Perspectives pancanadiennes

Pensez nuit et jour et il se produira un miracle

par Margaret Jones

Mon époux Bruce et moi exploitons une ferme céréalière près de High Prairie dans la région North Peace de l'Alberta. Nous avons trois enfants actifs et en santé : Jeff (9 ans), Justin (7 ans) et Jessica (5 ans). Des expériences frustrantes et angoissantes en raison de l'absence d'options en services de garde m'ont amenée à militer ardemment en faveur de la garde en milieu rural. La vie de mes enfants était en danger chaque fois que je devais travailler à la ferme. Pour des raisons économiques, je suis devenue «l'homme à tout faire», mais il n'y avait personne pour s'occuper de nos enfants. Mes options en services de garde étaient limitées parce qu'il y avait trop de choses qui échappaient à mon contrôle : famille et services éloignés, travail saisonnier (par ex., récolte, ensemencement) et horaire de travail non traditionnel. Ma situation n'était pas unique - de nombreuses familles font face au même problème.

Il y a quelques années, j'ai jugé que je n'avais d'autre choix que d'installer ma fille dans le siège-auto, d'attacher le siège avec une courroie dans le tracteur et de travailler dans le champ avec mon fils à mes côtés. Heureusement,

PERSPECTIVES PANCANADIENNES

nous avons fini la besogne sans embûche. Cependant, les statistiques du Alberta Agriculture's Farm Safety Program indiquent que de nombreuses familles n'ont pas eu cette chance. En 1993, cinq victimes des 22 accidents mortels rapportés étaient des enfants de moins de sept ans qui prenaient place sur des équipements agricoles ou jouaient dans la cour de la ferme. La situation de chaque famille en agriculture diffère, mais en bout de ligne, se résume au fait que la vie de nos enfants est mise en danger dans le cadre de la production alimentaire.

Quand nous qualifions «d'accidents» les blessures ou les décès des enfants en milieu rural, nous supposons qu'il s'est agi d'un événement fortuit ou involontaire et, par conséquent, inévitable. Accepter ce concept nuit aux mesures prises pour changer les choses.

J'ai commencé à mettre en doute le statu quo! Inévitablement, je suis passée ensuite à l'action...

Je suis partie en croisade pour promouvoir les services de garde à l'enfance de qualité dans des régions où il n'en existait pas. Ce faisant, j'ai constaté que les familles en agriculture n'étaient pas les seules à éprouver des difficultés. Les familles en milieu urbain ont aussi les leurs. La crise n'est pas survenue du jour au lendemain et sa résolution passe par nos efforts coordonnés. Comme membres engagés de la société, nous devons parler haut et fort et passer à l'action. De ce besoin est née la Coalition pour les garderies en milieu rural (CGMR). Les ministères jouent un rôle clé dans la création et la prestation de services de garde à l'enfance, mais les utilisateurs des services proposés doivent déterminer les lacunes du système et faire connaître leurs préoccupations. Nous devons assumer une certaine responsabilité pour que l'on réponde aux besoins en services de garde.

Les parents devraient pouvoir choisir le modèle de services de garde qui répond le mieux à leurs besoins, mais le fait que les enfants prennent soin d'eux-mêmes ou ne soient pas supervisés ne doit pas être considéré comme une option. Les concepts traditionnels de la garde à l'enfance doivent être modifiés pour tenir compte des familles d'aujourd'hui. Nous devons sensibiliser la population à la gravité du problème en plus de façonner le changement. De nombreuses familles faisant face à des responsabilités énormes peuvent estimer ne pas pouvoir exprimer leur détresse, leurs idées et leurs préoccupations.

Il importe de reconnaître, d'encourager et de promouvoir le petit nombre de modèles/services de garde en milieu rural pour sensibiliser la population aux options pratiques. Certains projets pourraient ne pas être viables partout. Chaque communauté est unique et doit élaborer des stratégies de garde à l'enfance qui reflètent les familles et leurs besoins. Toutes les communautés doivent assumer la paternité de ces stratégies pour en assurer leur succès. Nous devons aller au-delà des discussions sans lendemain «autour d'une tasse de café» et cesser de nous plaindre et de soulever le problème. Nous devons passer au stade de la planification et de l'élaboration en encourageant et en stimulant des partenariats qui PERMETTRONT aux communautés de mettre en place une gamme complète de services de garde qui répondront aux besoins de leurs familles.

> «Avoir une VISION, c'est avoir
> un sens aigu du possible. C'est voir
> ce que les autres ne voient pas.
> Et, quand les personnes ayant une
> vision commune se rassemblent,
> quelque chose d'extraordinaire
> se produit.»
>
> — *Auteur inconnu*

N'oublions pas le progrès accompli — les réalisations et les événements marquants. Nous devons célébrer les succès et trouver les moyens d'en rapporter d'autres. Il y a beaucoup à faire... et un long trajet à parcourir avant de dormir sur nos lauriers. ◆

Au cours des cinq dernières années, Margaret Jones s'est associée aux organisations des femmes en agriculture pour militer en faveur des services de garde en milieu rural. Elle est actuellement la représentante de l'Alberta au sein de la Coalition pour les garderies en milieu rural.

Lancez-vous dans le réseautage

Lancez-vous dans le réseautage
Utilisez chaque lettre que vous rédigez
Chaque réunion a laquelle vous participez
Pour exprimer vos opinions et rêves fondamentaux
Affirmez aux autres la vision mondiale qui vous interesse
Faites du reseautage par la pensee
Faites du réseautage par l'action
Faites du réseautage par l'amour
Faites du réseautage par l'esprit
Vous êtes le noyau du réseau
Vous êtes le noyau du monde
Vous êtes libre, une source immensément forte
de vie et de bonte
Affirmez-le
Propagez-le
Rayonnez-le
Pensez-y jour et nuit
Et un miracle se produira :
L'importance de votre propre vie.
Dans un monde de pouvoirs, de médias et de monopoles énormes
Mais comptant quatre milliards et demi d'habitants
Le réseautage constitue une nouvelle liberté
La nouvelle démocratie
Une nouvelle forme de bonheur

- ***Robert Muller***

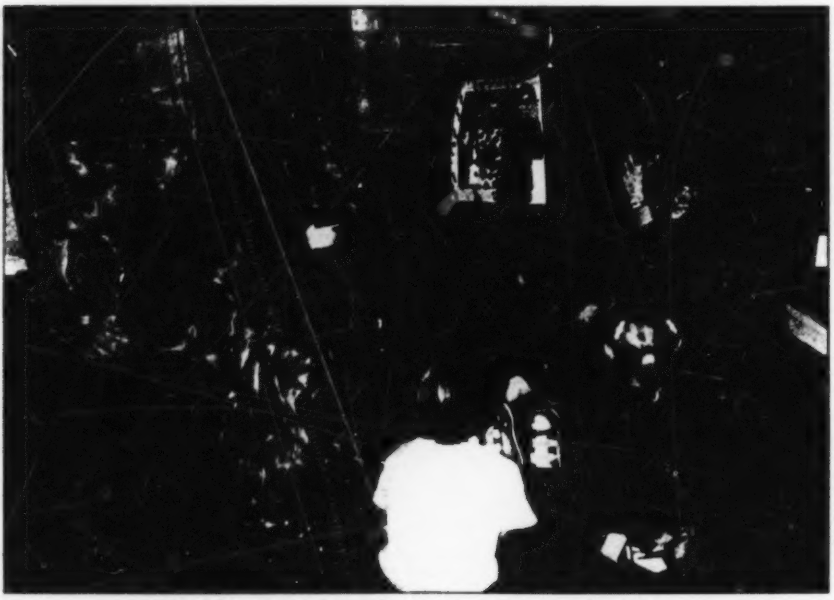
Garde à l'enfance : les communautés rurales manitobaines se prennent en main

par Marcia Rinn

Demandez à quelqu'un de décrire les services de garde au Manitoba et la réaction la plus commune portera sur des services de garde offerts en garderie dans un grand secteur à forte densité de population. Cependant, les parents des régions rurales luttent pour la mise en place de services de garde reconnus et désirent tous qu'ils soient sécuritaires et de qualité. Le développement des services de garde en milieu rural repose sur le travail acharné et le dévouement de quelques femmes qui oeuvrent avec succès dans leurs communautés.

◆ ◆ ◆

Langruth, petit hameau de 100 habitants (la municipalité environnante en compte 500) est situé à 150 kilomètres au nord-ouest de Winnipeg. Il s'agit d'une communauté essentiellement agricole, notamment les céréales mixtes et la culture pour le bétail. Le Lakeview Children's Centre se trouve à Langruth. Il a été créé en 1989 grâce aux efforts et au dévouement de quatre femmes de la localité et le soutien de la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants du gouvernement fédéral.



LAKEVIEW CHILDREN'S CENTRE

L'heure du conte au Lakeview Children's Centre à Langruth, Manitoba.

La garderie offre ses services principalement aux familles en agriculture. Elle permet aux femmes de travailler hors de la ferme ou sur cette dernière avec leur conjoint. La garderie reconnue compte 28 places de garde que se partagent actuellement 38 enfants. Elle offre des soins aux poupons ainsi qu'aux enfants d'âge préscolaire et scolaire à temps plein, à temps partiel ou sur demande en plus d'accueillir les enfants ayant des besoins spéciaux dans le programme régulier. Lakeview, qui emploie des professionnelles de la garde à l'enfance, offre des horaires prolongés (5 h 30 à 22 h 30) pour répondre aux besoins de la communauté rurale et a servi de tremplin pour la garde à l'enfance en milieu rural à l'échelle provinciale et nationale.

◆ ◆ ◆

La ville de Roblin et les municipalités environnantes (2 000 habitants) sont situées à l'ouest de Dauphin au Manitoba. À l'heure actuelle, trois résidants à l'esprit novateur et motivés travaillent à la création de services de garde pour la région. Betty Dayson ainsi que Glen et Margie Kendrick ont créé une société sans but lucratif, la Parkland Daycare Corp., et tentent de lancer leurs services à horaires prolongés pour les enfants de tout âge. La Parkland Daycare Corp. cherche des fonds pour rénover un bâtiment disponible et espère obtenir des subventions gouvernementales et le soutien de particuliers — la société est ouverte à tout financement. Un des atouts les plus intéressants de ces services de garde est que la société dispose d'un personnel qualifié pour prendre soin des enfants. Il s'agit-là d'un véritable avantage pour les communautés rurales qui, d'ordinaire, trouvent difficilement du personnel compétent.

◆ ◆ ◆

Strathclair est une communauté d'environ 400 personnes située à 70 kilomètres au nord de Brandon. La communauté a examiné le modèle de Lakeview en matière de garde en milieu rural. De plus, un grand nombre de parents participent à l'élaboration d'une proposition à soumettre au gouvernement du Manitoba. On a récemment tenu une réunion à l'école locale qui a attiré environ 20 personnes. La très forte participation parentale dans la communauté devrait améliorer les chances de succès du projet. Tout développement communautaire passe par l'engagement des personnes ayant besoin des services. Strathclair a l'avantage de disposer d'un personnel qualifié, prêt à travailler avec les enfants et qui participe en outre à la réalisation d'une étude de faisabilité.

◆ ◆ ◆

Shoal Lake, située juste à l'est de Strathclair, a aussi besoin de services de garde. Cependant, les résidants abordent la question d'une façon un peu différente. Bon nombre d'entre eux s'intéressent au développement communautaire et veulent des services de garde pour le nombre croissant d'enfants dans la région. Pour les résidants, la création d'une garderie reconnue offrant des services de qualité serait un atout pour la communauté et pour les parents de Shoal Lake et des fermes environnantes. Le projet a une excellente chance de réussir compte tenu du soutien et de la collaboration des résidants de la communauté, des parents et des éducatrices en garderie.

◆ ◆ ◆

Notre-Dame de Lourdes et ses environs compte 2 000 habitants et est située à 120 kilomètres au sud-ouest de Winnipeg. Cette communauté a abordé à sa manière l'établissement d'une garderie. Le programme préscolaire existant, La Petite Montagne Inc., ainsi que le programme pour mamans et tout-petits, Mini Franco-Fun de Lourdes, se sont rassemblés pour créer un centre pour enfants appelé le Centre d'enfants 123 Inc. qui a pour objectif d'améliorer et de promouvoir le français, la langue maternelle de la majorité des familles de la région.

◆ ◆ ◆

Les exemples ci-dessus concernent de petites localités rurales qui veulent des services de garde sécuritaires et de qualité pour leurs enfants. Au Manitoba, le temps est venu de traiter de la garde en milieu rural. ◆

Marcia Rinn est éducatrice à temps plein, mère et épouse agricultrice. Son fils de deux ans fréquente le Lakeview Children's Centre à Langruth. Marcia est membre du conseil d'administration de la garderie depuis sa création en 1989 et secrétaire-trésorière au sein du conseil d'administration de la CGMR.

Le Apple Tree Landing Children's Centre

unit une communauté de la Nouvelle-Écosse

par Donna Livingston

Il y a huit ans, le Apple Tree Landing, une garderie en milieu rural de Canning en Nouvelle-Écosse, a ouvert ses portes à 28 enfants de la prématernelle avec seulement quelques sous en poche et de merveilleuses promesses.

Aujourd'hui, dans le même local, un groupe de jeunes femmes et de tout-petits se préparent à retourner à la maison après un programme en alphabétisation, pendant que l'autobus scolaire local dépose des enfants pour un programme offert après l'école. À l'intérieur, une artiste locale se prépare à commencer un cours sur les gravures pour les 8 à 12 ans et une bénévole s'affaire à ouvrir la ludothèque. L'histoire de la croissance de la garderie est largement due aux efforts et aux rêves de nombreuses personnes, mais il s'agit aussi d'un hommage à l'esprit et à l'engagement de l'ensemble du village de Canning.

Canning, Nouvelle-Écosse, est un petit village typique sans les ressources disponibles dans les plus grands centres. Vers le milieu des années 80, le village était en passe de devenir un dortoir. De nombreuses boutiques de la rue Principale étaient vides et les habitants du milieu rural se sentaient de plus en plus isolés. À l'instar d'un grand nombre de régions rurales ayant jadis partagé un bon esprit communautaire, les habitants n'avaient pas le courage de faire renaître l'élan d'autrefois.

Autour d'une table, un groupe de parents et de membres de la communauté se sont réunis à l'automne 1987 pour discuter de l'avenir de leurs enfants et de la possibilité de fournir des services dans la communauté à ceux qui en avaient besoin. Ce soir-là, l'objectif qu'ils se sont donnés était «d'enrichir les enfants du milieu rural sans égard à leur condition socio-économique ou leurs besoins spéciaux.» Fort de ce mandat et d'un nouveau conseil d'administration énergique (mais sans compte en banque), Apple Tree Landing Children's Centre a vu le jour. Ils ont travaillé, et parfois pleuré ensemble en tentant de mettre en place de nouveaux programmes sans argent. Tout cela a créé une atmosphère énergétique qui a attiré le succès et accru le soutien local. Le Children's Centre réussit parce que les programmes sont conçus en fonction des besoins de la communauté. Les solutions créatrices de Canning ont tissé des liens pour renforcer la communauté.

Les solutions ont été proposées par Heather et Anita qui ont soumis au conseil d'administration le plan d'une campagne de financement majeure; par Cindy qui a suggéré d'organiser une réception au thé à Cape Split avec porcelaine et sandwichs au concombre s'il-vous-plaît; et d'agriculteurs locaux qui, au temps de l'année où ils sont le plus occupés, font monter les enfants de la prématernelle et leurs parents dans des chariots à foin et les amènent cueillir des pommes. ◆

L'histoire de notre lutte pour réaliser un rêve sans appui financier est disponible sur une vidéocassette intitulée ***The Apple Tree Landing Children's Centre: One Community's Response to its Children in Need****. Elle a été produite par Ron et Carole MacInnis pour une présentation faite à l'occasion de la conférence du Council for Exceptional Children tenue à la Nouvelle-Orléans en 1991 et à San Antonio au Texas en 1992. Pour de plus amples renseignements, communiquez avec Donna Livingston, Director, Apple Tree Landing Children's Centre, ou avec Pauline Raven, Co-ordinator, Annapolis Valley Hants CAP-C, P.O. Box 159, Canning, N.S. B0P 1H0. (902) 582-3086. Téléc. : (902) 582-1375.*

Voici certains des programmes actuellement offerts par le Apple Tree Landing Children's Centre :

- Centre préscolaire reconnu axé sur les activités développementales
- Programmes après l'école
- Cours de bricolage pour les enfants et(ou) les adultes
- Camp d'été
- Ludothèque et centre de ressources pour parents
- Programme d'alphabétisation familiale
- Répertoire de la garde à l'enfance et services de soutien
- Groupes de soutien pour les parents et halte-garderie
- Programme de nutrition prénatale

Il nous faut des services de garde en milieu rural maintenant

Nous en valons la peine!

par Carol Gott

> *«Quelque chose manque dans le milieu agricole de l'Ontario — des services de garde stables, de qualité, flexibles, sécuritaires et à prix abordable».*
>
> *— Communiqué, Conférence sur la garde à l'enfance en milieu rural, janvier 1994.*

Peu de choses ont changé pour les familles des régions rurales de l'Ontario, malgré plus d'une décennie de documentation sur la nécessité d'établir des services de garde en milieu rural et le fait que l'on ait reconnu le manque de financement en la matière dans des communautés rurales.

En dépit de la recherche, des projets pilotes, d'une multitude d'évaluations des besoins et d'un document de recherche formel réalisé par la province, de nombreuses familles rurales ont actuellement peu ou aucun accès à des options de services de garde de qualité qui répondent à leurs besoins particuliers. Entre 1985 et 1993, 29 enfants d'âge préscolaire et 22 enfants de six à quinze ans ont perdu la vie dans des accidents liés au travail agricole (Association pour la sécurité à la ferme, 1994). Même s'il est peu probable qu'un si grand nombre de décès chez les enfants soit toléré dans d'autres secteurs, l'action gouvernementale a été limitée.

En janvier 1994, pour la première fois en Ontario, les parents, les professionnels, les représentants gouvernementaux et les membres intéressés de la communauté ont participé à la Conférence sur les services de garde en milieu rural de l'Ontario au centre de conférence Geneva Park près d'Orillia. L'idée de cette conférence a été lancée à l'occasion d'une rencontre avec le Réseau des agricultrices d'Ontario avec l'appui du ministère des Services sociaux et communautaires ainsi que du ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation et des Affaires rurales. La conférence avait pour objectif de fournir la contribution de la communauté rurale à l'orientation de la politique en matière de garde à l'enfance et de lier les membres de la communauté rurale partout en Ontario. Un document de recherche formel sur la garde à l'enfance en Ontario a été présenté à la conférence par Gillian Doherty.

Les participants ont recommandé de créer un comité consultatif sur la garde en milieu rural qui collaborerait avec le ministère pour traiter des préoccupations des participants à la conférence, par exemple : la flexibilité de la *Loi sur les garderies*; la cohérence entre les bureaux régionaux du ministère qui s'occupent de ces questions; la fourniture de services de garde à l'enfance «à domicile»; et, des approches novatrices en matière de financement des services de garde en milieu rural. Le ministère des Services sociaux et communautaires a accepté d'organiser et d'appuyer financièrement la première réunion de ce groupe.

Le 16 juin 1994, 11 personnes du milieu rural se sont réunies à Toronto pour discuter du comité consultatif, de son mandat et de ses objectifs. Beaucoup de progrès a été réalisé depuis juin 1994. Le comité a atteint son objectif de 18 membres et comprend maintenant des représentants du nord, de l'est, de l'ouest et du centre de l'Ontario. Sont aussi membres du comité, le Réseau des agricultrices d'Ontario, l'Association pour la sécurité à la ferme, le Ontario Women's Institute et Le Réseau ontarien des services de garde francophones. Le comité a centré ses efforts sur les questions soulevées à l'occasion de la première conférence sur la garde en milieu rural. En outre, pendant trois jours, il a élaboré avec des représentants de services de garde en milieu de travail des stratégies portant sur la flexibilité en matière de délivrance de permis, de cohérence entre les bureaux du ministère et la fourniture de services de garde «au foyer».

En mars 1995, on a organisé une deuxième conférence sur les responsabilités interministérielles en matière de garde à l'enfance. Avant cette conférence, une réunion a eu lieu avec les ministres des Services sociaux et communautaires ainsi que de l'Agriculture, de l'Alimentation et des Affaires rurales. D'autres ministères ont participé au processus par le biais de réunions et de correspondance. Les résultats directs de ces réunions comprenaient, par exemple, l'élaboration d'une feuille d'information sur la garde en milieu rural par le ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation et des Affaires rurales afin de l'ajouter aux autres feuilles d'information disponibles dans les bureaux de l'agriculture partout en Ontario.

Beaucoup de travail reste à faire. La garde à l'enfance en milieu rural de l'Ontario est confrontée à de nouveaux défis en raison du nouveau gouvernement élu en 1995 - nous continuerons de les relever dans notre quête pour des services de garde de qualité à l'intention des enfants de notre communauté. Nous savons ce que nous recherchons...

Il nous faut des services de garde en milieu rural maintenant — Nous en valons la peine! ◆

Carol Gott est directrice générale auprès du South East Grey Community Outreach (SEGCO) et présidente de la Coalition ontarienne pour l'amélioration des services de garde d'enfants. Mère de cinq enfants, elle a été représentante au sein du conseil d'administration de la Coalition pour les garderies en milieu rural.

Une histoire à succès en milieu rural ontarien

par Carol Gott

En décembre 1985, un petit groupe d'une communauté s'est réuni dans une cuisine pour discuter de l'absence de services et de soutien à South East Grey, une communauté de la région de la Baie Georgienne. On rêvait d'une organisation d'inspiration populaire dirigée par la communauté et qui fournirait des services flexibles, appropriés, accessibles et à prix raisonnable aux habitants des petits villages, hameaux et concessions de South East Grey.

Ainsi, le 28 mai 1986, le South East Grey Community Outreach (SEGCO) a été créé avec la participation active des Bruce Grey Children's Services, la Société d'aide à l'enfance, le Bureau de santé Grey Owen Sound, le conseil scolaire, les églises de la région, les Instituts féminins locaux, les docteurs locaux, les gouvernements de la province et des municipalités ainsi que de nombreux autres. Le SEGCO a donné aux communautés rurales de South East Grey une nouvelle possibilité pour s'organiser et établir des services accessibles à tous les membres de leur communauté - enfants, jeunes, parents, prestatrices de soins et personnes âgées.

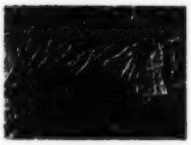
Au cours de la dernière décennie, les programmes et les services se sont accrus, SEGCO a changé son nom à «Kids 'N Us, SEGCO», et a adopté un nouvel énoncé de mission «Strong Families... Strong Communities». Ces changements résultent de dix années de partenariat avec des centaines de membres bénévoles de la communauté, des agences, des organisations, des églises et des hauts fonctionnaires.

En 1995, Kids 'N us, SEGCO offre des services à quatorze villages/hameaux dans huit cantons du comté Grey. La population de ces villages se situent entre 150 et 1 300 habitants. Seulement trois d'entre eux ont une population supérieure à 600 âmes. Les communautés sont classées en sept centres dont chacun est doté de son responsable de programme qui peut fournir de l'information aux parents, aux jeunes et aux membres de la communauté sur tous les services offerts dans leur collectivité.

Cette approche basée sur un «modèle centrifuge» a facilité la création d'un système complet de garde en milieu rural en harmonisant les services aux besoins changeants

Voici une liste de certains des services et programmes offerts par le biais de Kids 'N Us, SEGCO :

- Groupes de jeu communautaires
- Programme coopératif pour l'élémentaire
- Ateliers destinés aux familles
- Médiathèque
- Bibliothèque thématique
- Rubriques Kids 'N Us dans le journal
- Soutien aux prestatrices de soins informels
- Soutien aux prestatrices de soins destinés aux jeunes
- Ligne directe de renseignements
- Ligne téléphonique «sécurité»
- Programmes spéciaux pour enfants
- Service de répit pour les parents
- Services de garde en milieu familial reconnu (au domicile de l'éducatrice en garderie)
- Services de garde en milieu familial reconnu (au domicile des enfants)
- Garderie reconnue
- Services de garde reconnus avant et après l'école
- Programme développement des jeunes pour former des adjoints et adjointes
- Programmes «Accueil-jeunesse»
- Étudiantes et étudiants contre l'ennui



PERSPECTIVES PANCANADIENNES

des familles. L'importance du modèle centrifuge est clairement illustrée par le parent au foyer qui apprend, en participant à un groupe de théâtre local, qu'il lui est possible, de laisser à l'occasion son enfant à la garderie reconnue de sa localité ou de la travailleuse qui découvre l'existence du groupe de théâtre local au moment où elle se prépare pour son congé de maternité de six mois.

Kids 'N Us, SEGCO travaille en collaboration avec un grand nombre d'autres organisations. Il collabore étroitement et sur une base quotidienne avec le conseil scolaire, le bureau de santé local, les Services d'emploi pour la jeunesse et les services de counseling en santé mentale. Parmi les exemples de coopération dans le cadre de projets communautaires précis, citons un partenariat avec d'autres agences communautaires pour exploiter une garderie pour les poupons de parents adolescents fréquentant l'école secondaire locale, l'élaboration d'une proposition de rechange pour une prématernelle et le transfert de fonds locaux à un groupe de superviseures de garderie de la communauté qui encourage le soutien des pairs et la formation du personnel de garderie local.

L'an dernier, plus de 600 familles ayant plus de 1 000 enfants et jeunes ont participé à au moins un des programmes Kids 'N Us, SEGCO. Le succès de l'organisation est surtout dû à l'effort considérable déployé par la communauté de même qu'au soutien des gouvernements local et provincial. L'organisation a évolué grâce aux membres du conseil d'administration (formé principalement de parents) dont les intérêts, l'engagement et les objectifs communs ont permis la mise en place de services communautaires flexibles et accessibles. Qui plus est, l'organisation constitue maintenant un porte-parole organisé, disposé et capable de défendre les besoins de la communauté rurale tels que déterminés par sa population. Les gens de la communauté ont été et continuent d'être sa force : les bénévoles dévoués, les participantes et participants précieux et le personnel énergétique. ◆

Pour de plus amples renseignements sur Kids 'N Us, communiquez avec Carol Gott, Executive Director, SEGCO, Box 51, Markdale, Ontario N0C 1H0. (519) 986-3692. Téléc. : (519) 986-2022.

Pesticides : Un danger dissimulé

Étude de cas de la Colombie-Britannique

par Estelle Lefurgy

En 1992, le Progressive Indo-Canadian Community Services (PICS, actuellement le Progressive Inter-Cultural Community Services Society) a reçu une subvention de recherche du Secrétariat d'État pour enquêter sur les besoins en services de garde des travailleurs agricoles indo-canadiens de la vallée du Fraser et les documenter. Le PICS devait aussi élaborer des recommandations pour un ou plusieurs modèles de services de garde répondant aux besoins particuliers de ces travailleurs agricoles.

Les données issues de l'étude de recherche démontrent qu'au sein du groupe ciblé de travailleurs agricoles panjabi et de leur maisonnée, environ 1 500 enfants étaient exposés aux conditions de travail du site agricole pendant les mois d'été. Quatre de ces enfants sur dix étaient d'âge préscolaire.

Les enfants accompagnent les adultes au champ et peuvent être exposés à des pesticides par manque d'attention à l'hygiène du travail et à la sécurité de l'environnement de travail. Le type le plus fréquent d'exposition est survenu quand les enfants se sont rendus aux champs immédiatement après une pulvérisation. Dans le cadre du sondage, 82,9 p. 100 des répondants pouvaient se rappeler de situations où les enfants avaient été exposés. Les fois où les enfants ont été malades, le producteur a fourni une aide médicale dans 87,7 p. 100 des cas. En outre, dans 92,2 p. 100 des cas où les enfants ont été malades, les répondants ont rapporté que les enfants avaient reçu les soins d'un médecin.

Quels sont certains des symptômes sanitaires liés à l'exposition à un pesticide?

Un total de 80,5 p. 100 des enfants ont rapporté de la fatigue; 81,7 p. 100 ont dit transpirer abondamment; 47,6 p. 100 se sont plaints de maux de tête et 24,4 p. 100 de maux de gorge; 8,5 p. 100 ont rapporté des démangeaisons et des éternuements; et, 7,3 p. 100 ont dit souffrir d'éruptions. Les autres symptômes comprenaient la brûlure des yeux, l'étourdissement, la vision trouble, des symptômes de grippe, une salivation abondante, des crampes abdominales/la diarrhée et la nausée ou le vomissement.

Les auteurs du rapport affirment que :

> *«De toute évidence, les femmes font face à des problèmes potentiels en matière d'hygiène de reproduction en raison d'expositions directes et indirectes. Cependant, les conséquences de l'exposition aux pesticides pendant la petite enfance sur l'hygiène de la reproduction à l'âge adulte, particulièrement pour les femmes, ne sont pas encore claires. En ce qui concerne les enfants, les risques sont suffisamment grands pour nécessiter une bonne dose de prudence.»*

PERSPECTIVES PANCANADIENNES

Pourquoi les travailleurs agricoles amènent-ils les enfants à leur lieu de travail?

Ils n'ont pas souvent d'autres options. Pendant la saison agricole, personne n'est libre dans la maisonnée pour s'occuper des enfants. En outre, le travailleur agricole ne gagne pas assez pour pouvoir se permettre des services de garde de qualité.

On a demandé aux répondants et répondantes ayant manifesté leur insatisfaction envers leurs arrangements de garde actuels ce qui les empêchaient d'effectuer des changements. Huit personnes sur dix ont déclaré que les services plus adéquats étaient trop chers et qu'elles n'avaient besoin de services appropriés que sur une base saisonnière. Une personne sur six a indiqué que des services plus appropriés étaient disponibles dans la communauté, mais qu'ils n'étaient pas adaptés à leurs besoins au plan culturel.

À la question de savoir quel serait leur arrangement de garde préféré pendant une année normale, les répondants et répondantes ont le plus souvent cité les services de garde en garderie. D'autres données collectées ont permis de constater qu'une telle garderie devrait être ouverte de 6 h à 22 h durant la période de pointe agricole.

À la question de savoir, «À quel point pensez-vous qu'il est important pour les agriculteurs ou les entrepreneurs de contribuer aux arrangements de services de garde pendant la saison agricole?» Les répondants et répondantes ont signalé que c'était très important dans une proportion de 79,1 p., 100. À la question de savoir comment leurs employeurs pourraient fournir des arrangements de garde, 17 personnes sur 20 ont estimé que les employeurs devraient fournir une forme quelconque d'allocation pour la garde à l'enfance, en argent ou par la création d'une garderie communautaire. Une personne sur cinq a donné comme seconde option l'instauration d'horaires de travail plus flexibles qui leur permettraient de prendre soin des enfants ou de trouver des options de rechange appropriées à leurs arrangements actuels pour la saison agricole.

L'étude du PICS comprenait 21 recommandations. La première était que l'on lance en 1995 un projet pilote pour les enfants des travailleurs agricoles panjabi à Surrey. En février 1995, le PICS a soumis une proposition concernant les services de garde au ministère de l'Égalité des femmes, direction de la garde à l'enfance. En août, le ministère a signé un contrat de quatre mois avec le PICS pour la réalisation d'un projet pilote en vertu d'un accord d'initiative stratégique avec le fédéral. ◆

Estelle Leturgy vit dans la communauté de Ryder située à flan d'un coteau boisé à l'est de Chilliwack, C.-B. Sa lutte au fil des ans pour obtenir des services de garde de qualité pour ses quatre fils l'a sensibilisée à l'absence d'options pour les familles rurales. Par conséquent, elle a milité au nom des familles rurales. En 1992, elle a accepté un poste au sein du B.C. Provincial Child Care Council. Estelle est actuellement représentante de la Fédération des associations de femmes rurales du Canada et membre du conseil d'administration de la CGMR pour la Colombie-Britannique.

La situation difficile de Terre-Neuve et du Labrador

par Katherine Muggridge

À l'heure actuelle, Terre-Neuve et Labrador vivent l'une de leurs pires périodes économiques depuis des décennies. Le chômage, dû aux compressions des gouvernements provincial et fédéral, a touché tous les travailleurs et travailleuses du secteur public, y compris ceux des secteurs de la fonction publique, de l'éducation et de la santé. L'application du moratoire sur la morue a non seulement mis au chômage les travailleurs et travailleuses de l'industrie de la pêche, mais a aussi touché les personnes travaillant dans des industries connexes. Nombre de ces dernières ont perdu leur gagne-pain sans recevoir de compensation. Les industries axées sur les ressources, comme la foresterie et l'exploitation minière, éprouvent aussi des difficultés.

Les gens qui vivent ces situations ont dû quitter la province à la recherche d'un nouvel emploi, travailler au salaire minimum, se fier à la famille pour obtenir de l'aide ou se tourner vers l'aide sociale. Essentiellement, les travailleurs déplacés (sans emploi et hautement qualifiés) et un grand nombre de jeunes ont été formés à Terre-Neuve et au Labrador, mais ont acquis leur expertise dans d'autres régions du pays ou du monde en raison de la migration de sortie.

Le problème du chômage crée aussi de l'incertitude pour les services de garde, notamment dans les régions rurales. Même si les services de garde sont fournis dans chacune des régions de la province, une importante partie de ces services est offerte en région urbaine. Il existe 131 garderies comptant un total de 3 751 places à Terre-Neuve. De ce nombre, 78 garderies et 2 541 places se trouvent dans la région de St. John's. Le reste de la province ainsi que le Labrador comptent 53 garderies dotées de 1 210 places (statistiques gouvernementales, juin 1995). Quatre-vingt-neuf pour cent des régions rurales côtières du Labrador et de Terre-Neuve n'ont pas de services de garde.

Le Cabot Institute of Applied Arts and Technology offre un programme de deux ans menant à un diplôme. Les installations sont bien équipées et dotées d'un personnel professionnel qui fournit des services de garde et une formation de qualité à ses étudiantes. Cependant, sans installations pour la garde à l'enfance, où ces étudiantes trouveront-elles un emploi? Devront-elles aussi aller monnayer leurs compétences ailleurs?

Les dirigeantes potentielles de garderies savent que de tels services sont nécessaires dans les régions rurales, mais elles doivent considérer les risques inhérents. Au départ, il pourrait y avoir 25 enfants ayant besoin de soins dans le secteur, mais les compressions, les mises à pied, les fermetures et l'exode aidant, leur nombre pourrait rapidement décroître. De nombreuses personnes hésitent à injecter de l'argent dans un nouveau bâtiment devant un avenir aussi incertain qui pourrait les laisser aux prises avec une dette considérable envers la banque et une installation inutilisée.

Malheureusement, le gouvernement provincial a éliminé pour les garderies toutes les subventions de démarrage et celles concernant les fournitures et les équipements. À moins d'avoir un appui financier ou accès à un bâtiment existant, les coûts de démarrage sont hors de portée pour la plupart des gens.

La nécessité d'avoir des services de garde de qualité dans les communautés rurales de Terre-Neuve et du Labrador ne diminue pas. Les enfants ont besoin de services de garde de qualité et fiables, particulièrement quand leurs familles subissent du stress. Il n'y a pas de lumière au bout du tunnel au moment où le gouvernement continue de faire des coupes sombres et que les répercussions des changements effectués par le fédéral au Régime d'assistance publique du Canada n'ont pas encore été ressentis. ◆

Katherine Muggeridge est une éducatrice à la retraite de Bonavista Bay à Terre-Neuve. Elle représente Terre-Neuve et le Labrador au sein de la Coalition pour les garderies en milieu rural.

La garde à l'enfance dans les Territoires du Nord-Ouest

par Karla Friedman-Dibdin

Les Territoires du Nord-Ouest couvrent une immense superficie, mais ne comptent que 65 400 habitants de différents patrimoines, y compris les Inuit, les autochtones et les Métis. L'Arctique de l'Est a une importante population inuit et l'on a proposé de créer le territoire Nunavut en 1999.

Le Nord connaît une croissance démographique galopante avec son taux de natalité élevé, soit 30 par 1 000 personnes. Le nombre de naissances chez les adolescentes est le plus élevé au Canada et représente, dans la plupart des cas, le double de celui des autres provinces. Cent vingt-cinq bébés naissent par 1 000 adolescentes. Le grand nombre d'enfants signifie un énorme besoin en services de garde. Cependant, les Territoires du Nord-Ouest n'ont que 46 garderies reconnues dont 17 situées à Yellowknife.

Certaines des petites régions isolées n'ont pas accès aux services de garde reconnus. Cependant, le gouvernement territorial reconnaît cette réalité et offre des subventions pour les services de garde pouvant atteindre 500 $ par mois et par enfant aux parents à faible revenu (qui travaillent ou fréquentent l'école) pour obtenir des services non reconnus. Si les parents inscrivent leurs enfants à une garderie reconnue, ils peuvent recevoir une subvention maximale de 700 $ par mois et par enfant.

Le Inuksuk Infant Development Centre à l'école secondaire Inuksuk, Iqaluit, T.N.-O. De gauche à droite (première rangée), Joshua et Rosemary Ipeelie; (rangée du milieu) Nellie et Patrick Juralak, Ronald Olikaak et Christopher Ugyuk; (dernière rangée) Douglas Rieland.

INUKSUK INFANT DEVELOPMENT CENTRE

Les services de garde pour poupons sont les plus rares. Il n'y a que 110 places de garde pour poupons dans les 46 garderies reconnues.

Dans les Territoires du Nord-Ouest, comme partout ailleurs, les parents adolescents ont besoin d'un soutien et d'un encouragement considérables. Il existe très peu d'organisations outillées pour traiter des problèmes particuliers des adolescents et adolescentes des Territoires.

Les Territoires du Nord-Ouest ont un long chemin à parcourir avant que des services accessibles, à prix raisonnable, souples et de qualité soient disponibles à toute la population. Cependant, nous estimons qu'il est possible d'atteindre progressivement cet objectif. ◆

Karla Friedman-Dibdin représente les Territoires du Nord-Ouest au sein de la Coalition pour les garderies en milieu rural. Elle vit à Iqualit sur l'île de Baffin et est directrice de garderie. Karla possède un diplôme en études de l'enfance et de la jeunesse et un diplôme nécessitant deux ans de cours éducation de la petite enfance.

PERSPECTIVES PANCANADIENNES

Situation de la garde à l'enfance en Saskatchewan

par Barbara Gibson

Lorsque mes enfants étaient petits, je les amenais parfois chez mes beaux-parents qui vivaient à 16 km de notre domicile afin de pouvoir travailler avec mon mari sur la ferme. Mais plus souvent qu'autrement, ils montaient sur l'équipement agricole avec nous ou jouaient pendant que nous travaillions. Quand ils étaient très jeunes, nous possédions également 40 têtes de bétail. Pendant que mon mari et moi nous nous occupions du bétail, les enfants jouaient dans une stalle de la grange. Une autre solution était de les mettre dans la cabine du camion. Mon objectif en tant que membre de la CGMR est de faire en sorte que les services de garde en milieu rural deviennent réalité afin que mes enfants, eux, puissent travailler à la ferme sans s'inquiéter de la sécurité de leur progéniture.

En 1994, 52 p. 100 des enfants âgés de neuf ans et moins de la Saskatchewan vivaient à l'extérieur des 12 principales villes de la province. Il y avait 212 590 familles rurales ayant en moyenne 3,1 membres. Même si seulement 48 p. 100 des enfants de la Saskatchewan vivent en milieu urbain, environ 85 p. 100 des services de garde reconnus se situent dans les villes de la province. Une répartition plus détaillée indique que 35 p. 100 des garderies sont à Regina, 25 p. 100 à Saskatoon et 25 p. 100 dans les autres centres urbains. On en retrouve 12 p. 100 en milieu rural tandis que les 3 p. 100 restant se situent dans les régions du nord de la province.

Les statistiques indiquent qu'on a dénombré en 1994 huit décès d'enfants de moins de 15 ans, sans oublier un nombre considérable de blessures survenues dans les fermes. Cette statistique inquiétante illustre le manque d'options de garde viables pour les familles rurales. Nos enfants vivent et jouent en milieu de travail et ce n'est pas toujours un endroit sécuritaire.

L'économie de la Saskatchewan est dans un état tellement déplorable que dans un nombre croissant de familles, l'un au moins des conjoints occupe un emploi non agricole. Dans un autre scénario répandu, les deux conjoints travaillent à temps plein sur la ferme. Le dépeuplement de la Saskatchewan a rendu plus difficile de compter sur des grands-parents ou la famille élargie pour s'occuper des enfants. Ces personnes habitent soit trop loin de la ferme ou travaillent elles-mêmes. En général, les garderies sont ouvertes de 7 h à 18 h 30 et sont peu flexibles à cet égard. De plus en plus, les gens doivent travailler à temps partiel, par quarts, comme travailleurs occasionnels ou saisonniers.

En Saskatchewan, nous sommes en quête d'une solution adaptée à notre situation pour répondre aux besoins en services de garde de qualité, abordables, accessibles et conçus par les communautés en partenariat avec le gouvernement. Le ministère de l'Agriculture et le ministère des Services sociaux collaborent pour s'assurer qu'en Saskatchewan les centres de services ruraux mettent à la disposition du public des ressources comme une trousse d'information sur la garde à l'enfance, des brochures sur la sécurité en milieu rural produites par le ministère du Travail de la Saskatchewan et des vidéocassettes sur la sécurité.

La Saskatchewan a aussi alloué 140 000 $ pour des projets pilotes en milieu rural, notamment dans le village de Outlook. En octobre, Outlook et le groupe sur la garde à l'enfance de la région ont reçu une subvention de 9 800 $ du ministère des Services sociaux pour contribuer à la création d'un répertoire sur la garde à l'enfance. Ce répertoire sur les éducatrices reconnues sera accessible aux populations rurales de la province pendant les périodes de pointe dans les fermes ainsi qu'aux personnes occupant un emploi non agricole et tout autre résidant de la région. Une évaluation des besoins sera également effectuée pour recenser et créer d'autres services de garde à l'enfance.

Cependant, il existe des obstacles en Saskatchewan qui empêchent les familles d'avoir accès à d'autres programmes qui pourraient les aider. Par exemple, un programme d'embauche d'un étudiant dans le secteur rural semble, à prime abord, offrir la possibilité d'obtenir des services de garde durant les mois de pointe de l'été. Cependant, les règlements gouvernementaux exigent que les étudiants travaillent à l'extérieur. Dans nombre de cas, la conjointe est directement intéressée aux travaux agricoles et l'employée potentielle a de l'expérience en services de garde. Cependant, en vertu des règlements actuels, la garde à l'enfance n'est pas admissible. ◆

Barbara Gibson, coprésidente de la CGMR, vit à Conquest, Saskatchewan. Les Gibson produisent des lentilles, des pois, du blé dur, du blé de force roux de printemps et de la moutarde sur leur ferme céréalière. Barbara oeuvre depuis 18 ans pour la garde à l'enfance en milieu rural et est confiante que la création de la CGMR permettra finalement aux familles rurales de se faire entendre.

Travailler ensemble au Nouveau-Brunswick

par Gabriele Kretzschmar

La ferme des Kretzschmar à Gagetown au Nouveau-Brunswick, sur les rives de la rivière St-Jean.

KRETZSCHMAR

Cinquante-deux pour cent des 760 000 habitants du Nouveau-Brunswick vivent en milieu rural. La tendance actuelle démontre qu'un nombre croissant de personnes déménagent des villes pour s'installer en milieu rural. Ce phénomène entraîne une demande accrue pour des services de garde en milieu rural. Depuis 1990, deux organisations provinciales majeures se sont principalement attaquées à la question : la New Brunswick Farm Women's Organization, créée en 1986 et la Early Childhood Coalition Petite Enfance.

La New Brunswick Farm Women's Organization a créé le comité sur la garde à l'enfance en milieu rural en 1994 comprenant des représentantes de la Coalition, de l'Institut féminin, de la Farm Women's Organization et du Service d'emploi agricole. Le comité a pour objectif de contribuer à l'établissement de services de garde en milieu rural là où le besoin s'en fait sentir.

On prépare depuis deux ans un projet pilote majeur comprenant l'élaboration et la prestation d'un programme de formation en garde à l'enfance pour fournir des services aux familles en milieu rural. On nourrit de grands espoirs de voir ce projet financer par le gouvernement provincial.

Dans le cadre du programme *Grandir ensemble* (Plan d'action canadien pour les enfants), le gouvernement fédéral a procédé à l'établissement de centres de ressources pour la famille partout au Canada. Le grand public a accès aux services même si on met l'accent sur les enfants ayant des besoins spéciaux. Au Nouveau-Brunswick, 17 de ces centres ont été planifiés. En Nouvelle-Écosse, une province voisine, 13 de ces centres sont en voie de planification. Certains ont été établis en milieu rural.

Ces projets constituent un pas dans la bonne direction, mais ne répondent qu'à une infime partie des besoins en services de garde du milieu rural du Nouveau-Brunswick. ◆

Gabriele Kretzschmar vit à Gagetown au Nouveau-Brunswick avec son époux et ses deux fils âgés de sept et deux ans. Les Kretzschmar forment une deuxième génération d'agriculteurs. Gabriele est vice-présidente de la New Brunswick Farm Women's Organization et représente le Nouveau-Brunswick au sein du conseil de la CGMR.

La FAQ et les services de garde en milieu rural

par Lise Dufort

Adapté d'un document intitulé ***La FAQ et la main-d'oeuvre domestique agricole : Le rôle des intervenants associés****. Préparé par la Fédération des agricultrices du Québec, 1992. Mise à jour août 1995.*

La situation

La Fédération des agricultrices du Québec revendique depuis de nombreuses années la possibilité que les agricultrices puissent avoir accès à une main-d'oeuvre domestique agricole qualifiée dont les tâches principales seraient le soin des enfants et l'entretien domestique. Au cours des années, la notion de main-d'oeuvre domestique s'est peu à peu redéfinie en

PERSPECTIVES PANCANADIENNES

services de garde en milieu rural, axant ainsi davantage le dossier sur la sécurité des enfants des familles agricoles. Ces revendications reposent sur des objectifs bien définis et sur un engagement professionnel accru et mieux reconnu des agricultrices.

La FAQ a déterminé plusieurs volets d'intervention dans ce dossier, faisant appel à de nombreux intervenants. Une grande majorité de ces derniers ont déjà été sollicités d'une façon ou d'une autre et des collaborations sont déjà amorcées.

Les volets d'intervention et les intervenants

On peut distinguer dans ce dossier quatre grands volets d'intervention interreliés et qui recourent à des centres de responsabilités souvent multiples :

- la détermination des besoins et la définition des services requis;
- l'offre de services (recrutement et placement);
- l'aide financière;
- la formation de la main-d'oeuvre.

Détermination des besoins et définition des services requis

La FAQ a réalisé en juin 1991 un sondage sur tout le territoire québécois pour mieux cerner les besoins et être en mesure de définir les services ou programmes à mettre en place.

La FAQ est d'avis que l'organisme est entièrement responsable de la définition des besoins de ses membres et qu'elle doit, à partir de l'information obtenue, faire ensuite appel aux divers intervenants pour cerner les services et (ou) programmes disponibles. La Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada (CEIC) et Agriculture Canada, entre autres, ont déjà démontré de l'intérêt pour ce volet d'intervention en collaboration avec la FAQ.

Offre de services (recrutement et placement)

La FAQ a toujours considéré l'Union des producteurs agricoles (UPA) comme étant l'intervenant le plus qualifié dans ce volet d'intervention pour des motifs à la fois organisationnels et techniques. Le réseau de placement existant déjà par le truchement des Services d'emploi agricole (SEA) semble extrêmement fonctionnel et le traitement des demandes des agricultrices ne nécessiteraient pas de resources supplémentaires dans la structure déjà en place. Cependant, l'expérience des dernières années nous a démontré que les SEA n'ont pu répondre aux besoins de garde des agricultrices, sans doute parce qu'il ne s'agissait pas d'une priorité et par manque d'intérêt. Il a donc été nécessaire de repenser le genre de services à offrir. Des agences de garde en milieu familial gérées par des agricultrices ont été envisagées, mais le moratoire actuellement en vigueur au Québec sur le nombre de nouvelles places subventionnées en garderie rend cette solution inapplicable pour l'instant. Une formule de garde au domicile des parents est donc présentement envisagée dans le cadre d'un programme de conciliation travail/famille.

Aide financière

Le recours par une agricultrice à des services de garde nécessite forcément des déboursés dont l'importance varie selon l'ampleur des services retenus. Que ce soit pour une main-d'oeuvre permanente, saisonnière ou journalière, ces déboursés supplémentaires peuvent ne pas être abordables pour un grand nombre d'agricultrices, surtout pour celles qui ne reçoivent aucune forme de rémunération directe.

C'est pourquoi la FAQ travaille avec les différents intervenants gouvernementaux, autant fédéraux que provinciaux, pour obtenir des bases sur les besoins exprimés, mais davantage sur l'équité avec les autres secteurs de la population. La FAQ estime en effet que le secteur agricole est largement défavorisé, par rapport au secteur urbain, quant aux soutiens à l'accès au travail pour les femmes. Les avenues envisagées sont nombreuses : crédits d'impôt, frais considérés comme des dépenses d'entreprises, subventions directes.

Cependant, la FAQ estime que la mise en place d'une structure de services ne doit pas être conditionnée par le fait d'avoir ou non des soutiens financiers gouvernementaux individuels, le délai de mise en place pour l'un ou l'autre de ces deux volets étant très différent, quelques mois pour la structure des services, quelques années pour le soutien financier.

Formation de la main-d'oeuvre domestique agricole

Ce volet est complémentaire au volet recrutement et placement. L'environnement d'une exploitation agricole étant complexe et généralement peu connu des autres segments de la population, la FAQ considère comme essentielle la formation d'une main-d'oeuvre qualifiée et compétente, notamment en matière de sécurité des enfants à la ferme. Ce volet pourrait être réalisé en collaboration avec d'autres partenaires concernés par la prévention.

Les responsabilités de la Fédération des agricultrices du Québec

Comme il s'agit d'un dossier à forte composante multidisciplinaire, faisant appel tant au milieu agricole que gouvernemental ou universitaire, la FAQ assume essentiellement une responsabilité de coordination auprès des multiples intervenants et participe activement à l'instauration d'un service concret répondant aux besoins. ◆

Lise Dufort est la représentante du Québec au sein de la Coalition pour les garderies en milieu rural et la directrice générale de la Fédération des agricultrices du Québec (FAQ).

ÉCHOS DE LA RECHERCHE

Soirées familiales à la garderie

par Gloria Baker et Jennifer Warnyca

Ève, chef de famille monoparentale, prend des cours pour améliorer sa situation professionnelle. Son fils de 20 mois fréquente la garderie. Elle va le chercher à la fin de la journée et ils retournent à leur appartement dans un sous-sol. Ève prépare le dîner, s'occupe des tâches domestiques et tombe dans son lit, épuisée.

Robert et Virginie sont un couple travailleur et actif dont la fille fréquente aussi une garderie. Ils tentent d'établir un bon équilibre entre le travail, le repos et les loisirs au niveau individuel, comme couple et comme famille. Cependant, ils se sentent isolés de leurs pairs en général et en particulier d'autres parents avec lesquels ils pourraient partager les joies et les difficultés du parentage.

L'équipe multidisciplinaire responsable de la petite enfance du bureau de santé West-Main de Vancouver en Colombie-Britannique travaille avec des enfants de moins de cinq ans et les personnes qui en prennent soin. Les programmes de soutien et d'éducation que nous avons offerts aux parents dont les enfants fréquentaient un centre préscolaire/la prématernelle ont connu un grand succès. Il nous fallait maintenant organiser des programmes pour les parents d'enfants en garderie dont la présence à des programmes semblables était toujours faible. C'était compréhensible compte tenu du fait que la plupart des programmes étaient offerts le soir et exigeaient que les parents viennent chercher leurs enfants, leur donnent à manger et trouvent une gardienne avant de revenir à la garderie. Une autre solution était nécessaire.

Nous avons décidé d'organiser des Soirées familiales — un programme qui permet aux parents de rester après le travail et de partager un repas avec leurs enfants, d'autres familles et le personnel de la garderie. Le repas est suivi d'une discussion en groupe pour les parents pendant que les enfants partagent une activité. L'objectif des Soirées familiales est de créer une communauté pour soutenir les enfants en garderie et leurs parents. Le programme traite de la préoccupation exprimée par Margaret Mead :

> *«Nous nous attendons à ce qu'une famille réalise seule ce qu'aucune autre société n'a jamais exigé qu'une famille individuelle accomplisse sans aide. En réalité, nous demandons à la famille de faire ce que tout un clan accomplissait jadis.»*

Nous avons élaboré une proposition pour obtenir un financement avec les parents et le personnel de la West Point Grey Daycare, une garderie dont les enfants sont issus de divers milieux socioéconomiques et culturels. Nous avons réussi à obtenir des fonds du ministère des Services sociaux pour organiser et évaluer les Soirées familiales pendant un an. Nous avons immédiatement tenu une réunion de planification avec les parents et la première Soirée familiale a eu lieu en février 1993.

La planification et l'organisation ont été basées sur les principes suivants :

- Les services de garde axés sur la famille jouent un rôle crucial pour faciliter la croissance et le développement des enfants (Weissbourd, 1992).
- L'information fournie sur le développement de l'enfant améliore la capacité des parents à répondre de façon adéquate à leurs enfants (Wandersman, 1987).
- Les réseaux de soutien sociaux sont essentiels au bien-être de la famille (Gottleib, 1983,1988).
- Les parents sont plus susceptibles de participer à une réunion qu'ils ont aidé à planifier (Foster, 1984).

Organisation

Les aspects pratiques comprennent :

- Fréquence du programme — Nous nous sommes engagés à organiser une soirée mensuelle pendant un an.
- Heure — Le moment le plus propice était après le travail jusqu'à 19 h.
- Publicité/inscription — Des affiches et des bulletins annonçaient les programmes à venir; les parents s'inscrivaient en plaçant leur nom sur une liste; et, un comité s'est chargé de téléphoner aux personnes concernées pour les activités spéciales.
- Lieu — Nous avons utilisé l'espace de la garderie située dans le sous-sol d'une église. Les discussions de groupe pour parents se tenaient dans la salle d'activités de l'église.
- Dîner — Nous avons essayé différents menus, mais le repas le plus facile et le plus apprécié était une pizza commandée au restaurant. On fournissait aussi les boissons et le dessert.
- Services de garde — Le personnel de la garderie était payé pour les heures supplémentaires. Les enfants avaient un sentiment de continuité.
- Budget — Les coûts du repas, des services de garde, de location du local, des haut-parleurs, les conférenciers, les ressources (livres pour les parents, les équipements pour les enfants), des frais d'administration et du financement pour l'évaluation faisaient partie de la proposition.

Au début, l'équipe responsable de la petite enfance a assumé la responsabilité des programmes, mais le personnel de la garderie et les parents en ont pris la relève. Le programme a évolué pendant l'année en raison des différentes présentations testées. Les parents décidaient des sujets à discuter et faisaient des suggestions concernant les conférenciers et les ressources. Nous recommandons d'alterner entre deux présentations :

- Une séance destinée aux parents où ces derniers sont séparés des enfants pour le repas et le groupe de discussion. Cela permet de discuter tranquillement et les parents apprennent à mieux se connaître. Cette formule produit un meilleur résultat si le sujet abordé par le conférencier ne nécessite aucunement la participation des enfants.
- Une séance axée sur la famille où tout le monde mange ensemble et partage une activité (chansons, contes, jeux). Cette formule améliore vraiment l'esprit communautaire à la garderie.

Une vaste gamme de sujets ont été abordés pendant l'année. Des questions touchant le parentage comme les crises de colère, les sautes d'humeur, les préoccupations concernant l'alimentation et le sommeil ont été très populaires. Parmi les autres sujets abordés, citons : *la prévention de l'exploitation sexuelle, la télévision et l'enfant d'âge préscolaire, comment s'occuper des urgences de la petite enfance, faire de la musique avec vos enfants, les allergies* et *le développement moteur*. En outre, l'équipe du ministère de la Santé était disponible pour offrir counseling et soutien personnel.

Évaluation

L'évaluation a été menée par le psychologue du ministère de la santé. Des entrevues structurées ont été réalisées avant et après le programme. En outre, on a communiqué avec les parents et le personnel dans le but d'obtenir une évaluation informelle et permanente du programme en plus d'effectuer les changements qui s'imposent.

Le questionnaire initial destiné aux parents traitait des points suivants :

- comment leur enfant démontrait-il qu'il était heureux à la garderie et à la maison;
- y avait-il d'autres parents à la garderie avec lesquels ils pouvaient discuter de leurs préoccupations ou à qui ils pouvaient téléphoner;
- quel était le niveau de confort dans les discussions avec le personnel de la garderie concernant des renseignements ou des problèmes relatifs à leur enfant;
- qu'espéraient-ils retirer des Soirées familiales.

Toute l'année, les parents et le personnel ont été encouragés à fournir une rétroaction concernant les séances auxquelles ils avaient participé et à contribuer au bon fonctionnement du programme.

Le personnel a indiqué qu'avant le programme, les parents avaient tendance à amener leurs enfants à la garderie et à partir immédiatement ou à parler brièvement au personnel avant de le faire. Avec le temps, le personnel a rapporté que les parents étaient plus susceptibles d'arriver et de lancer une conversation avec d'autres parents avant de partir, ce qui a donné au personnel l'impression que ces derniers entretenaient de meilleurs rapports grâce au programme.

Après un an de Soirées familiales, une enquête téléphonique a été menée auprès des parents. On leur a demandé :

- Les Soirées familiales ont-elles répondu à vos attentes?

  Plus particulièrement, avez-vous :

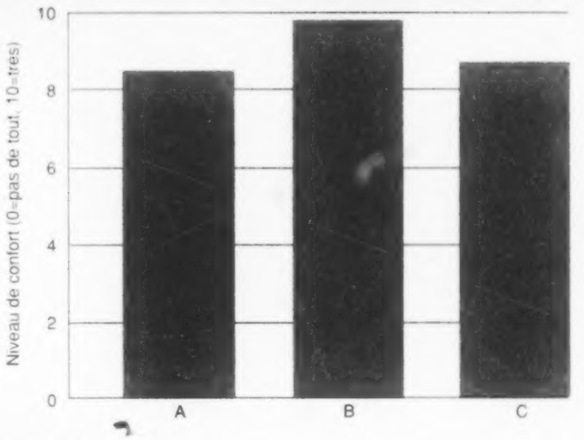
  a) obtenu de l'information pertinente concernant l'éducation des enfants/le parentage optimal?;

  b) eu l'occasion de vous lier à d'autres parents de la garderie ou d'obtenir leur appui?

  (Les parents ont décrit ces deux attentes dans le questionnaire initial)
- Vos enfants ont-ils apprécié ces soirées?
- Avez-vous des commentaires concernant l'horaire des séances, de la présentation, etc.?

Le succès de l'évaluation a posé problème en raison de la présence passagère des familles à la garderie. Le roulement est rapide parce que la garderie accueille des enfants de 18 mois à trois ans. Par conséquent, il a été plus difficile de communiquer avec les parents avant et

Figure 1: Questionnaire initial : Niveau de confort des parents avec les services de garde et le personnel (N=28)



Sur une échelle de 0 à 10 :

A) A quel point diriez-vous que votre enfant est heureux en garderie?

B) Vous sentez-vous à l'aise de demander de l'information sur votre enfant au personnel?

C) Vous sentez-vous à l'aise de discuter des problèmes que vous avez avec votre enfant?

après le programme. Cependant, on a pu communiquer avec 15 des familles originales et interviewer un parent par famille en raison du délai imparti pour l'enquête.

Résultats

Vingt-huit parents ont rempli le questionnaire initial. Règle générale, les parents dont les enfants fréquentaient la garderie étaient satisfaits du personnel et du fonctionnement de la garderie avant le début des Soirées familiales (Figure 1). Les parents ont rapporté se sentir très à l'aise quand il s'agissait de poser des questions d'ordre général ou concernant un problème au sujet de leur enfant. Cette bonne relation a continué dans le cadre de la Soirée familiale.

Le taux de satisfaction a rendu beaucoup plus facile le lancement d'une nouvelle initiative comme les Soirées familiales. Par ailleurs, en l'absence d'une telle relation entre les parents et le personnel, les Soirées familiales ont le grand potentiel d'améliorer la communication parent/personnel.

Les parents avaient dit espérer que le programme leur fournisse de l'information sur l'éducation des enfants et leur permette d'entretenir des rapports avec d'autres parents. *Toutes* les personnes ayant participé à l'enquête menée après le programme ont déclaré qu'il avait répondu à leurs attentes. Ils étaient très satisfaits des séances d'information, cela reflète probablement le fait qu'ils ont choisi eux-mêmes les sujets de discussion.

Cependant, la conclusion la plus frappante a été le changement constaté au niveau des contacts entre parents (Figures 2 et 3). Au départ, on a demandé aux parents de la garderie s'il y avait quelqu'un avec qui ils pouvaient discuter de parentage ou à qui demander de l'aide. Seulement un tiers ont répondu «oui». Dans les enquêtes post-programme, toutes les personnes interrogées ont répondu oui et le nombre moyen de parents avec lesquels elles pouvaient communiquer était passé de 1,8 à 4. De toute évidence, l'objectif visant à accroître l'esprit communautaire à la garderie avait été atteint. Les soirées familiales semblent avoir renforcé le sentiment d'appartenance des parents et le soutien social.

Figure 2: Pourcentage des parents qui discutent de parentage avec d'autres parents de la garderie (N=15)

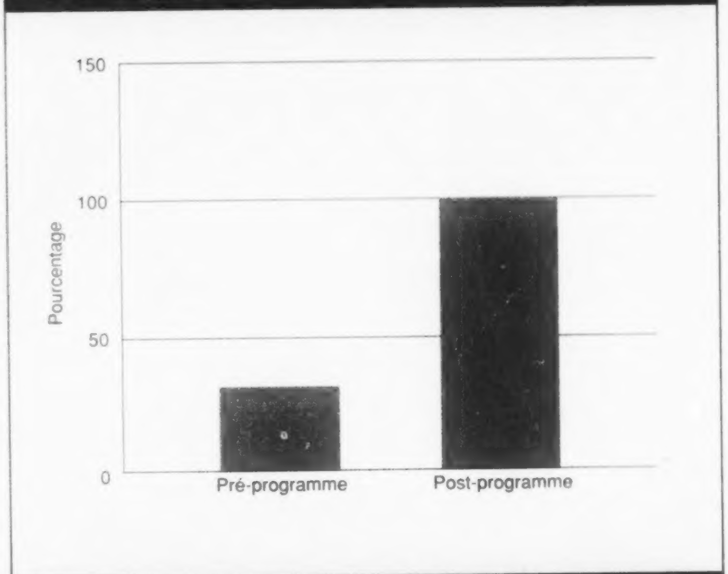
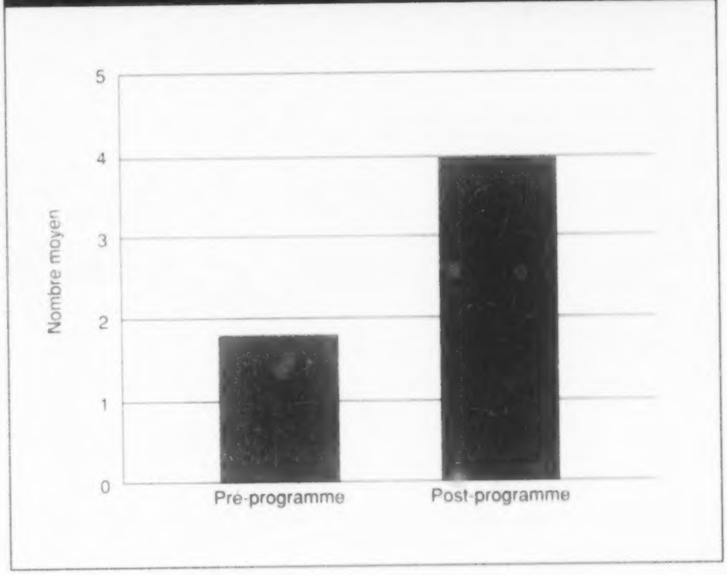


Figure 3: Nombre moyen de parents avec lesquels ils pouvaient discuter de parentage (N=15)



Les commentaires suivants, fournis dans le cadre de l'enquête post-programme, illustrent les résultats positifs enregistrés par les parents quant aux rapports établis avec leurs pairs :

«Vous pouviez dire «mon enfant me rend fou» et tout le monde comprenait, vous appuyait et vous aidait. On repartait en se sentant beaucoup mieux — les choses se replaçaient.»

«Les parents sont vraiment isolés de nos jours. Nous ne connaissions aucun des autres parents. Après les Soirées familiales, nous connaissions d'autres familles avec lesquelles nous entretenons encore des liens sociaux même si nos enfants ne fréquentent plus la même garderie.»

«C'est réconfortant de savoir que d'autres personnes ont des journées

difficiles et de voir comment elles passent à travers.»

«Les Soirées sont amusantes. Ce n'est pas comme les réunions ordinaires des garderies où on se tient assis pendant des heures sans même parler des enfants.»

«C'est incroyable tout ce que j'ai appris d'autres parents. Nous nous sommes faits de merveilleux amis que nous voyons toujours. Les Soirées familiales me manquent beaucoup.»

«C'est merveilleux de découvrir que vous n'êtes pas le seul à essayer de comprendre toutes ces choses.»

Les avantages suivants ont été mentionnés concernant l'impact des Soirées sur les enfants :

«Mon enfant était vraiment fier de la garderie et du fait que c'était maintenant aussi un endroit où se rendait maman.»

«Mon enfant était toujours plein d'entrain après les réunions.»

«C'était comme une activité familiale pour l'enfant, quelque chose de spécial, avec de la pizza et des parents!»

Le personnel a été interviewé de façon informelle avant et après le programme et leur point de vue était généralement très positif.

Discussion

Quelle est la situation actuelle concernant les Soirées familiales aujourd'hui? Le programme, complètement dirigé par le personnel et les parents, en est à sa troisième année à la West Point Grey Daycare. Le ministère de la Santé fournit parfois des conférenciers. En outre, plusieurs autres garderies ont lancé des programmes semblables après avoir entendu parler du concept. Nous avons constaté qu'il peut être organisé avec peu ou aucun financement additionnel si :

- le personnel de la garderie accepte de travailler deux heures de plus une fois par mois;
- on adopte la formule repas-partage ou de repas à prix abordable pour le souper;
- les conférenciers sont issus des ministères de la Santé, des universités ou d'autres organismes qui fournissent leurs services sans frais;
- l'espace de la garderie ou autre est disponible gratuitement.

Comme le démontre l'évaluation, les Soirées familiales constituent une excellente façon d'aider les parents à établir des rapports entre eux tout en fournissant un programme éducatif et positif. ◆

Gloria Baker détient une maîtrise en psychologie et travaille avec les jeunes enfants et leurs familles depuis de nombreuses années. Jennifer Warnyca est infirmière-hygiéniste auprès du bureau de santé West-Main du service sanitaire de Vancouver. Elle travaille avec l'équipe responsable de la petite enfance qui fournit des services aux enfants, aux familles et aux éducatrices en services de garde. Les auteurs remercient tout spécialement Shelley Tisdall, superviseure à la West Point Daycare, dont la vision et le soutien constant ont rendu ce programme possible.

Références

Delgado-Gaitlin, C. (1991). «Involving parents in the schools: A process of empowerment», *American Journal of Education*, 100(1): 20-46.

Foster, S. (1994). «Successful Parent Meetings», *Young Children*, 49(1): 78-80.

Gottleib, B.H. (1983). *Social Support Strategies*. Beverly Hills, CA : Sage.

Gottleib, B.H. (1988). «Marshaling Social Support: The State of the Art in Research and Practice». Dans B.H. Gottleib (Éd. int.), *Marshaling Social Support* (11-51) Beverly Hills, CA : Sage.

Wandersman, L.P. (1987). «New Directions for Parent Education». Dans Kagan, Pwell, Weissbourd et Zigler (Éd. int.), American's Family Support Programs, New Haven : Yale University Press, pp. 207-227.

Soirées familiales
Clés du succès

Personnel intéressé

Participation des parents à l'organisation

Offrir des séances interactives d'éducation des parents avec services de garde disponibles et des séances axées sur l'enfant pour toute la famille.

Souper

Réseau pancanadien

MANITOBA — Le Manitoba Child Day Care a mis en application un système d'appariemment de groupes et de services de garde en milieu familial dans des régions géographiques données sous la direction d'une seule coordonnatrice des services de garde. Cette innovation a conduit à la mise en place d'un modèle communautaire qui donne un aperçu plus complet et plus efficace des services disponibles dans une région donnée. Il est vrai que les coordonnatrices des services de garde doivent maintenant connaître deux ensembles de règlements, mais elles estiment que le système leur permettra de mieux connaître les besoins de la communauté et les problèmes particuliers.

Des réunions trimestrielles entre le Manitoba Child Day Care et la Manitoba Child Care Association permettent aux deux groupes de communiquer sur une base régulière et de se tenir au courant de leurs activités respectives. À l'occasion de ces réunions, ils discutent de sujets comme les projets-pilotes, les subventions disponibles et l'élaboration de politique. On s'attend à ce que ces discussions mènent à une prise de conscience ainsi qu'à une meilleure compréhension de leur rôle mutuel quant à l'avenir de la garde à l'enfance au Manitoba.

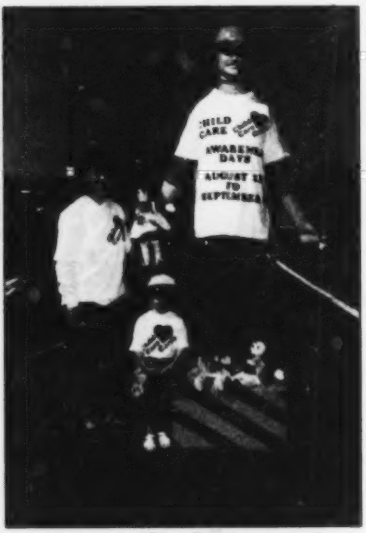
ONTARIO — Le 2 octobre, David Tsubouchi, ministre des Services sociaux et communautaires, a annoncé un certain nombre de compressions budgétaires, y compris l'élimination du fonds pour la création de services de promotion de la garde à l'enfance qui avait fourni des fonds de démarrage pour les nouvelles garderies sans but lucratif, l'élimination du financement en faveur des services de soutien communautaire et les centres multi-services. Tsubouchi a déclaré que le gouvernement procédera à d'autres réductions de dépenses dans les mois à venir.

SASKATCHEWAN — Au cours de l'assemblée générale annuelle de la Saskatchewan Child Care Association, les membres ont voté à l'unanimité en faveur de l'affiliation de l'Association avec la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

En octobre, Outlook et l'association de la garde à l'enfance de la région ont reçu une subvention de 9 800 $ du ministère des Services sociaux pour contribuer à la création d'un répertoire sur la garde à l'enfance. Le répertoire permettra aux familles rurales de trouver des éducatrices en services de garde qualifiées pendant les périodes de pointe en agriculture.

Loren Calvert est la nouvelle ministre des Services sociaux de la Saskatchewan.

NOUVELLE-ÉCOSSE — Silent Sam, l'homme mécanique qui travaille pour le Halifax-Dartmouth Bridge Commission, a porté un t-shirt spécial pour célébrer les Journées de sensibilisation à la garde à l'enfance (JSGE) en Nouvelle-Écosse. Cette année, les activités marquant ces Journées se sont déroulées du 23 août au 10 septembre sur le thème «Quality Child Care : A Good Place to Grow». Ces activités donnent l'occasion aux éducatrices en services de garde de porter l'attention sur leur travail et sa contribution au bien-être socio-économique de leur province.



CHILD CARE CONNECTION - N.S

La photo montre Silent Sam en compagnie de Anne Smith, coordonnatrice des JSGE et sa fille Gillian.

NATIONAL - Le 9 novembre, l'Institut Vanier de la famille s'est vu décerner le Distinguished Service to Families Award par le National Council on Family Relations à Portland, Oregon. Le prix est décerné tous les ans depuis 1973 pour reconnaître «les contributions à la cause de la famille par les particuliers (ou les organisations) qui fournissent un leadership et(ou) des services dans le cadre de programmes d'action novateurs pour la société, davantage axés sur l'avenir que sur le passé et qui jouent de façon responsable un rôle de pionnier dans le cadre d'idées, de politiques et de programmes nouveaux». Le Conseil attribue le prix chaque année à «une personne ou organisation des États-Unis ou du Canada dont l'action a eu un impact positif sur la qualité de la vie familiale aux niveaux communautaire, provincial au national». L'Institut est le premier récipiendaire canadien de ce prix. Les récipiendaires antérieurs comprennent Hillary Rodham Clinton et Coretta Scott King.

La Journée nationale de l'enfant, célébrée le 20 novembre, commémore l'adoption de la Convention des Nations-Unies relative aux droits de l'enfant. Outre diverses activités et cérémonies commémoratives tenues partout au pays, un grand nombre de personnes soucieuses des problèmes des enfants ont arboré un ruban bleu roi ce jour-là pour exhorter les autorités à accorder la priorité aux enfants dans la distribution des ressources nationales.

COLOMBIE-BRITANNIQUE — Dans le cadre d'une initiative gouvernementale élargie (c'est-à-dire interministérielle) pour explorer les normes professionnelles dans les domaines des services sociaux, les milieux de l'éducation de la petite enfance et des soins à l'enfance participent à une série de groupes de discussion partout en Colombie-Britannique. Ces discussions visent à déterminer la fonction principale du travail accompli par les éducatrices en garderie et les prestatrices de services de garde. Rita Chudnovsky animera ces importantes discussions.

Le Early Child Multicultural Services (ECMS) a obtenu des fonds pour former 35 chargées de cours pour le niveau collégial de partout dans la province afin d'incorporer l'utilisation du document *Honoring Diversity within Child Care and Early Education, An Instructor's Guide*, dans leur programme en ÉPE. Le guide a été élaboré par Gyda Chud et Ruth Fahlman. L'ECMS possède aussi des trousses de ressources multiculturelles disponibles dans cinq communautés de la C.-B. Dans le cadre de ce service, l'ECMS offre des ateliers à des personnes-ressources de la communauté pour qu'elles enseignent à leur tour aux éducatrices en services de garde comment utiliser les trousses dans leur programme.

Sandra Griffin s'est jointe à la direction de la garde à l'enfance du ministère de l'Égalité des femmes en qualité de chef d'équipe principale pour le renouvellement de la garde à l'enfance. Griffin travaillera avec Jan Hemming, nouvelle directrice-associée et David Gilbert, directeur de la direction de la garde à l'enfance.

La Unit for Child Care Research a entrepris dernièrement l'élaboration d'un cours de 45 h destiné aux praticiennes de la ligne de front, aux agents de délivrance de permis et au personnel de soutien pour leur permettre de se familiariser avec des outils de base, des approches et des processus liés avec la fourniture et l'évaluation de milieux de garde de qualité pour les enfants. Le cours proposé comprendra une approche de «services de garde en contexte» pour améliorer la qualité des services.

Le ministère de la Santé, en coopération avec le ministère de l'Égalité des femmes, a récemment financé la Unit for Child Care Research, pour qu'elle entreprenne le projet de formation sur l'évaluation de la qualité dans les garderies reconnues et non reconnues. Le projet examinera si le fait d'apprendre au personnel à se servir des outils d'auto-évaluation améliorera la qualité des services de garde fournis. Le résultat de ce projet servira de base à la politique et à la pratique futures.

Le 9 septembre 1995, des membres de la Children's Services Employees' Union de la C.-B. (CSEU) ont voté très majoritairement en faveur d'une motion pour fusionner avec la B.C. Government and Service Employees' Union (BCGEU) à compter du 1er octobre 1995. Le CSEU et le BCGEU estiment que la combinaison de leurs ressources et de leur expérience permettra d'obtenir pour les employées du secteur des services aux enfants des salaires et des conditions de travail reflétant correctement leur formation, leur expérience, leurs responsabilités et la valeur de leur travail.

QUÉBEC — Ginette Galarneau a été nommée secrétaire générale de l'Office des services de garde à l'enfance. Mme Galarneau remplace Georges Labrosse qui a pris sa retraite. Elle continuera d'assumer la responsabilité de la recherche et de la communication.

NOUVEAU-BRUNSWICK — La Early Childhood Coalition Petite Enfance a voté en faveur de son affiliation à la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. ◆

Calendrier

JANVIER

19-20

Dartmouth, Nouvelle-Écosse

Child Care Connection - NS tiendra sa septième conférence annuelle et foire commerciale à Dartmouth, Nouvelle-Écosse. Louise Derman Sparks, auteure et partisane de l'élimination des préjugés, agira comme invitée spéciale et conférencière principale.

Info. : Child Care Connection - NS, 100-1200 Tower Road, Halifax, Nova-Scotia B3H 4K6. (902) 423-8199. Téléc. : (902) 492-8106. Canada Atlantique : 1-800-565-8199.

FÉVRIER

10

Toronto, Ontario

«Responding to Change» est le thème de la 11e conférence annuelle de Umbrella Central Day Care Services.

Info. : Umbrella Central Day Care Services, 79 Westbourne Avenue, Scarborough, Ontario M1L 2Y6. (416) 750-9121. Téléc. : (416) 750-9033.

AVRIL

15-17

Toronto, Ontario

La deuxième conférence internationale annuelle du Canada sur la théorie par le jeu aura lieu à Toronto. La journée préconférence (15 avril) mettra en vedette, Violet Oaklander, Ph. D., pionnière de renommée mondiale en la matière. Les principaux conférenciers comprennent le comédien jongleur Daniel Cole et l'humoriste Wes Zaharuk. L'ensemble du programme est entièrement accréditée auprès de la Association for Play Therapy (ATP) aux États-Unis et de la Canadian Association for Child and Play Therapy (CACPT) pour 21 heures d'éducation permanente et de formation en thérapie par le jeu.

Info. : The Canadian Play Therapy Institute, P.O. Box 2153, Kingston, Ontario K7L 5J9. (613) 384-2795. Téléc. : (613) 634-0866.

26-28

Winnipeg, Manitoba

La 19e conférence provinciale annuelle de la Manitoba Child Care Association aura pour thème «Profiles of Caring». Les principaux conférenciers comprennent Robert Munsch, le conteur favori des enfants de l'Amérique du Nord et Janet Gonzales-Mena, une présentatrice et auteure sur les questions reliées aux services de garde en milieu familial, le multiculturalisme en services de garde, les soins aux poupons et les partenariats avec les parents. Plus de 70 ateliers seront présentés.

Info. : Debra Mayer, Manitoba Child Care Association, 364 McGregor Street, Winnipeg, Manitoba R2W 4X3. (204) 586-8587, poste 6. Téléc. : (204) 589-5613.

MAI

3-4

St. John's, Terre-Neuve

La Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador (AECENL) tiendra sa conférence annuelle à St. John's, Terre-Neuve.

Info. : Lynn Smyth, Conference Chair, AECENL, P.O. Box 21462, 140 Torbay Road, St John's, Newfoundland A1A 4J7.

9-11

Vancouver, Colombie-Britannique

Le thème de la 26e conférence annuelle de la Early Childhood Educators of British Columbia est «Together: Early Childhood, a Journey of Discovery». Lilian Katz et Joyce Preston sont au nombre des principales conférencières.

Info. : Early Childhood Educators of British Columbia, 201-1675 West 4th Avenue, Vancouver, B.C. V6J 1L8. (604) 739-0770; Téléc. : (604) 739-3289.

22-25

Ottawa, Ontario

La 44e conférence annuelle de l'Association des éducateurs de la petite enfance, Ontario aura lieu sur le thème «Saisir le rêve. Où joueront les enfants en l'an 2000?»

Info. : AEPE.O, 40, boul. Orchard View, bureau 211, Toronto (Ontario) M4R 1B9. (416) 487-3157 ou 1-800-463-3391. Téléc. : (416) 487-3758.

24-26

Toronto, Ontario

«Celebrating Canadian Children: A Prism for Understanding» est le thème de la conférence nationale de l'Association canadienne pour jeunes enfants. Bev Bos, Ken Rubin et David Booth sont les principaux conférenciers.

Info. : Barbara Rowe au (416) 223-6164. Téléc. : (416) 223-5657.

31-2

Surrey, Colombie-Britannique

Le South Fraser Family Child Care Society accueillera la 15e conférence annuelle de la Western Canada Family Day Care.

Info. : Western Canada Family Day Care Association, c/o 9527-120th Street, Suite 212B, Delta, B.C. V4C 6S3. (604) 951-1870. Téléc. : (604) 951-1870. ◆

BEST COPY AVAILABLE

Ressources

As if Children Mattered: Perspectives on Children, Rights and Disability a été produit par le Roeher Institute en collaboration avec Partnerships in Community Living. Le livre contient une collection d'articles rédigés par des personnes de partout dans les Amériques. Ils explorent les droits de tous les enfants, particulièrement ceux ayant des handicaps. On y examine des sujets comme la question des droits des enfants et la façon dont leur rejet influe sur leur vie; l'impact sur les enfants et les familles d'un monde moralement étourdi qui roule à cent l'heure; la façon dont la pauvreté, l'absence de services et l'institutionnalisation influent sur les enfants et leurs familles; et, comment les politiques agissent sur les droits des enfants à la justice, aux traitements médicaux, aux services de garde et à l'éducation.

Pour commander, envoyez 24 $ (plus frais de port et TPS) au Roeher Institute, Kinsmen Building, York University, 4700 Keele Street, North York, Ontario M3J 1P3. (416) 661-9611; téléc. : (416) 661-2023.

Tiger Flowers est un livre d'images illustré qui raconte l'histoire de Joel et de son oncle bien-aimé, Michael. Les deux aiment passer du temps ensemble, participer à des parties de base-ball et construire une cabane dans un arbre. Et puis, Michael contracte le sida et déménage chez la famille de Joel. Au décès de Michael, Joel éprouve un immense chagrin jusqu'au moment où il se console grâce aux merveilleux souvenirs qu'il a de son oncle. *Tiger Flowers* a été écrit par Patricia Quinlan et illustré par Janet Wilson.

Le livre est publié par Lester Publishing Limited et est disponible en librairie pour 16,95 $ (plus TPS). ISBN-1-895555-58-2.

La lueur du matin est un livre éducatif pour les enfants et les personnes qui prennent soin d'eux. Il traite du VIH, du sida et aborde le processus de l'adieu. Il raconte l'histoire des jumeaux Marguerite et Maxime et de leur mère qui se meurt du sida. En outre, le livre contient des renseignements sur la mort, le deuil et le support à l'intention des étudiants, des parents, des éducateurs et des intervenants; des suggestions pour aider les personnes en deuil; et, une liste de lectures suggérées pour les enfants de tout âge. *La lueur du matin*, aussi disponible en anglais, a été écrit par Margaret Merrifield, médecin, et illustré par Heather Collins.

Le livre est publié par Héritage jeunesse et est disponible en librairie pour 7,95 $ (plus TPS). ISBN 2-7625-8125-7.

Healthy Foundations in Child Care est un texte canadien qui décrit l'intégration des considérations sanitaires essentielles dans les garderies canadiennes. Rédigé par Barbara Pimento et Deborah Kernested, il traite des questions sanitaires qui influent sur les enfants de la petite enfance à 12 ans. *Healthy Foundations in Child Care* démontre la nature holistique de la santé par un examen des dimensions physiques, affectives et sociales; détermine l'ampleur et les limites du rôle de l'éducatrice dans la santé et reconnait l'importance des parents et de la famille; encourage la collaboration entre les professionnels et les agences pour l'amélioration de la santé en services de garde; et, favorise une philosophie pour la santé globale dans la vie et au travail.

Le livre est publié par Nelson Canada et est disponible pour 42,95 $ (plus TPS). ISBN 0-17-604194-X.

Honoring Diversity within Child Care and Early Education, An Instructor's Guide, Volumes 1 and 2 ont été rédigés par Gyda Chud et Ruth Fahlman. Le Guide fournit aux chargées de cours en éducation de la petite enfance et en services de garde de l'information, des ressources et des références concernant la théorie et la pratique sur la diversité en éducation. Le Volume 1 comprend trois principales parties : *Diversity Issues and Implications; The Teaching and Learning Process;* et, *Integrating Diversity within the Early Childhood Curriculum.* Le Volume 2 traite de *Working with Families; Interacting with Young Children; Program Planning and Implementation; Health, Safety and Nutrition; Practicum; Administration.*

La publication est disponible en Colombie-Britannique pour 63,50 $ et dans le reste du Canada pour 77,50 $ (plus frais de port et TPS). Pour commander des exemplaires, communiquez avec : Curriculum Publications, Marketing Department, Open Learning Agency, 4355 Mathissi Place, Burnaby, British Columbia V5G 4S8. (604) 432-3210; sans frais : 1-800-663-1653; téléc. : (604) 431-3381.

Lisez sur le sujet, Visions d'autres mondes 1995 est une trousse produite par la Bibliothèque nationale du Canada. Elle contient une liste des meilleurs ouvrages pour enfants, en français et en anglais, parus récemment sur le thème de la science-fiction et du fantastique. La trousse comprend aussi une affiche, des signets et une liste de livres canadiens récemment primés pour enfants.

Pour obtenir la trousse gratuitement, en français ou en anglais, communiquez avec la Bibliothèque nationale du Canada, 395, rue Wellington, Ottawa (Ontario) K1A 0N4. (613) 995-7969; téléc. : (613) 991-9871. ◆